



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

En bra början?

**En fallstudie om nyanlända elevers lärande,
motivation, inkludering och skolframgång**

Veronica Eriksson

Examensarbete:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Mona Arfs
Examinator:	Anna-Carin Jonsson
Rapport nr:	VT15-IPS-04 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Mona Arfs
Examinator:	Anna-Carin Jonsson
Rapport nr:	VT15-IPS-04 SPP600
Nyckelord:	nyanlända elever, relationer, förhållningssätt, lärande, motivation, inkludering, faktorer för skolframgång

Syfte: Syftet med studien var att utifrån ett lärarperspektiv belysa hur relationer och förhållningssätt mellan lärare och nyanlända elever kunde påverka elevernas lärande och motivation. Särskilt fokus i studien var samspelet mellan lärare och elev samt vilka förväntningar lärarna hade på eleverna och vilken betydelse det kunde ha för nyanlända elever. Studien avsåg att belysa vilket stöd nyanlända elever får i undervisningen, men också hur lärarna arbetade för att ta tillvara på elevernas förkunskaper.

Teori: Den empiriska delen i studien bestod av fallstudier och som en teoretisk utgångspunkt för att tolka och förstå empirin har den sociokulturella teorin används där språket framhålls som det viktigaste kollektiva verktyget för att människor ska kunna förstå och samspela med varandra. Studien avser också att belysa relationernas betydelse mellan lärare och nyanlända elever och då har det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (KoRP) använts. KoRP är ett specialpedagogiskt perspektiv inom den sociokulturella familjen och inom detta perspektiv kunde relationer och kommunikation studeras på olika nivåer och sammanhang i skolans verksamhet. I studien har en etnografisk inspirerad forskningsansats använts.

Metod: Denna studie bestod av etnografiskt inspirerade fallstudier i klasser där nyanlända elever hade börjat. Tidigare gick nyanlända elever i förberedelsegrupper men när studien påbörjades hade förberedelsegrupperna avvecklats och de nyanlända eleverna inkluderades i den ordinarie undervisningen och i sina tillhörande klasser. Fallstudierna innebar deltagande observationer vid olika undervisningstillfällen samt fokusgruppintervjuer med lärare i respektive arbetslag. I studien har en triangulering av metoder använts för att betrakta frågeställningarna ur flera synvinklar vilket var avsikten i denna studie samt för att stärka resultatet.

Resultat: Samtliga lärare ansåg att goda relationer mellan lärare och nyanlända elever har stor betydelse för elevernas lärande och motivation samt att det framkom i studien att relationernas betydelse mycket handlar om vilken interkulturell kompetens lärarna har. För att nyanlända elever ska nå framgång i skolan betonade lärarna vikten av att ha höga förväntningar på eleverna, kartlägga och individanpassa undervisningen, att utgå från elevernas förkunskaper, intressen, erfarenheter och att variera arbetssätt och metoder i undervisningen, att eleverna trivs, har roligt och finner undervisningen meningsfull. Samtliga lärare uttryckte önskemål om nära samarbete med modersmålslärarna för att bättre arbeta övergripande med kunskapsutvecklingen för varje enskild elev.

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
2. Bakgrund	5
2.1 Styrdokument	6
2.2 Begrepp	7
2.2.1 Nyanlända elever	7
2.2.2 Kartläggning	7
2.2.3 Studiehandledning	7
2.2.4 Relationer och relationskompetens	8
2.2.5 Lärares förhållningssätt	9
2.2.6 Monokulturellt förhållningssätt	9
2.2.7 Interkulturellt förhållningssätt	9
2.2.8 Språk och kunskapsutvecklande arbetssätt	10
2.2.9 En inkluderande skola	11
3. Syfte och frågeställningar	12
4. Teorier och forskning	12
4.1 Sociokulturella perspektivet	13
4.2 KoRP – ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv	14
4.3 Tidigare forskning	14
5. Metod	17
5.1 Val av forskningsansats	17
5.2 Val av undersökningsgrupp	18
5.3 Genomförande	18
5.3.1 Deltagande observationer	19
5.3.2 Fokusgruppintervjuer	20
5.3.3 Triangulering	21
5.4 Analysmetod	21
5.4.1 Deltagande observationer	21
5.4.2 Fokusgruppintervjuer	22
5.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	22
5.6 Etiska aspekter/överväganden	23
6. Resultat	24
6.1 Resultat av deltagande observationer	24
6.1.1 Lärarnas relationer till nyanlända elever	24
6.1.2 Lärarnas förhållningssätt till nyanlända elevernas förkunskaper	25
6.1.3 Lärarnas förhållningssätt till elevernas behov i undervisningen	26
6.1.4 Nyanlända elevers stöd i undervisningen	26
6.1.5 Lärarnas förhållningssätt till inkludering av nyanlända elever	26
6.1.6 Lärarnas förväntningar på nyanlända elever	27
6.2 Resultat av fokusgruppintervjuer	27
6.2.1 Lärarnas upplevelser av vad en god relation innebär	27
6.2.2 Lärarnas upplevelser av vad ett gott förhållningssätt innebär	28
6.2.3 Relationernas betydelse för elevernas lärande och motivation	28

6.2.4 Lärarnas förhållningssätt till nyanlända elevers förkunskaper	28
6.2.5 Lärarnas upplevelser till nyanlända elevers behov i undervisningen	29
6.2.6 Lärarnas upplevelser till vilket stöd nyanlända elever får	30
6.2.7 Lärarnas upplevelser kring inkludering av nyanlända elever	31
6.2.8 Vad är viktigast för att eleven ska få en lyckad skolframgång	31
7. Diskussion och slutsatser	32
7.1 Metoddiskussion	32
7.1.1 Etnografisk forskningsansats	32
7.1.2 Deltagande observationer	32
7.1.3 Fokusgruppintervjuer	33
7.2 Resultatdiskussion	33
7.2.1 Relationernas betydelse för elevernas lärande och motivation	33
7.2.2 Nyanlända elevers lärande och motivation	36
7.2.3 Inkluderingens betydelse för nyanlända elever	38
7.2.4 Nyckeln till nyanlända elevers skolframgång	39
7.3 Slutsatser med specialpedagogiska implikationer	40
7.4 Fortsatt forskning	41
Referenslista	42
Bilaga 1	46
Bilaga 2	47

1. Inledning

Allt fler barn och ungdomar från andra länder kommer till Sverige och börjar skolan. De barn och ungdomar som kommer sent under sin skoltid riskerar att bli en särskilt utsatt grupp då de under en kort tid förväntas komma ikapp sina jämnåriga skolkamrater kunskapsmässigt, på ett språk de inte behärskar och i en kultur som är främmande (Bergendorff, 2014). Statistik, studier och rapporter visar att elever med utländsk bakgrund misslyckas i högre utsträckning i skolan än svenskfödda elever och att den svenska skolan inte lyckas att ta tillvara de kunskaper och erfarenheter som de nyanlända eleverna har och inte heller ger dem de redskap som behövs för en lyckad skolframgång (Skolinspektionens rapport, 2009:3).

Elever som gång på gång får uppleva misslyckanden i skolan kan så småningom tappa motivationen för skolarbetet och till slut också tron på sig själva. Henriksson (2004) skriver om barns och ungdomars upplevelser av att misslyckas - att misslyckas *i* skolan och att misslyckas *med* skolan, som slutligen handlar om känslan av att misslyckas som människor. Dessa misslyckanden uppstod, enligt Henrikssons undersökning alltid i relation till vad läraren gjorde eller sa, hur läraren tittade på barnet eller hur lärarens kroppsspråk signalerade ett misslyckande. Att som lärare ha goda relationer och ett gott förhållningssätt till eleverna är därför en viktig utgångspunkt för elevernas lärande och motivation. Vad innebär egentligen en god relation och vad står ett gott förhållningssätt för? Hur uppstår goda pedagogiska relationer mellan elever och lärare och hur gynnar goda relationer nyanlända elevers lärande och motivation? (Henriksson, 2004).

Henriksson (2009) beskriver att pedagogik är en triadisk relation mellan elever och lärare och deras gemensamma ämne. Genom ett pedagogiskt handlande, då läraren bekräftar och uppmärksammar varje enskild elev och dennes unika person samt använder sin uppmärksamhet för att se komplexiteten och mångfalden hos eleverna, uppstår själva relationen. Buber (Henriksson, 2009) menar att lärare som kan se denna komplexitet och mångfald i pedagogiska situationer är fullt medvetna om att elever kommer att arbeta, förstå och lära sig på många olika sätt och på olika lång tid.

Nyanlända elevers utbildning är ett viktigt utvecklingsområde i svensk skola. De nyanlända elevernas utbildning regleras inte i skolans styrdokument, annat än i den språkintröskning som är avsedd för nyanlända elever i gymnasieåldern. Det enda som uppmärksammar flerspråkiga elevers skolgång i det svenska skolsystemet är ämnet svenska som andraspråk, modersmålsundervisningen och den särskilda stödsatsen i form av studiehandledning på modersmål. Det är varje skolas huvudman som beslutar hur mottagandet av de nyanlända eleverna ska gå till och hur de ska introduceras i skolan (Bergendorff, 2014).

Skolinspektionen har genomfört två kvalitetsgranskningar gällande utbildningen för nyanlända elever, den första 2009 och den andra 2014. Båda visade att många av de granskade kommunerna och skolorna hade stora svårigheter med att ge de nyanlända eleverna en adekvat utbildning.

Den första kvalitetsgranskningen från 2009 visade att ingen av de nyanlända eleverna fick den utbildning som de hade rätt till. Dessutom fick de nyanlända eleverna oftare undervisning avskild från den övriga undervisningen och andra elever, vilket hindrade integreringen. De nyanlända blev inte en del av den sociala gemenskapen på skolorna. Granskningen visade också att skolorna behövde genomföra en mer grundläggande kartläggning av de nyanlända elevernas skolbakgrund, för att eleverna så snabbt som möjligt skulle kunna utveckla sitt lä-

rande. Personalen på skolorna saknade ofta kunskap om nyanlända elevers rätt till utbildning, vilket ibland ledde till att gällande lagar och regler inte tillämpades.

Den andra kvalitetsgranskningen från 2014 visar att några skolor gjorde bra ansatser för att ta reda på elevernas förkunskaper, men ingen av de granskade skolorna gjorde tillräckliga kartläggningar för att säkerställa varje elevs kunskaper. Granskningen visade att det är viktigt att kartlägga varje elevs kunskaper samt anpassa undervisningen efter det resultatet. Skolorna behövde också utveckla arbetet med att främja flerspråkighet, erbjuda undervisning i elevens modersmål samt erbjuda studiehandledning på modersmålet. För att de nyanlända eleverna ska få en så bra start som möjligt är det också viktigt med en gemensam strategi på skolan.

Under Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2014) möttes de av nyanlända elever som oavsett bakgrund visade en hög motivation för att lära och att utvecklas. Samtidigt uppgav många elever att de kände frustation över att inte kunna förstå undervisningen så de tappade sina tidigare kunskaper och hamnade efter sina jämnåriga klasskamrater i sin kunskapsutveckling. Därigenom menar Skolinspektionen att nyanlända elever riskerar att tappa tilliten till sin egen förmåga (2014:03).

Tidigare forskning och beprövad erfarenhet, enligt Skolinspektionens rapportserie 2014:03, pekar på att den viktigaste förklarande faktorn till skolframgång är elevens lärare och den undervisning eleven får. Fokus för denna studie är därför det som händer i klassrummet. Vad händer i mötet mellan elever och lärare? Vilket samspel sker mellan elever och lärare? Vilken relation har läraren till eleverna? Vilka metoder/arbetsätt använder läraren? Hur bemöter läraren eleverna och vilket förhållningssätt har läraren?

2. Bakgrund

Under de senaste årtiondena har den svenska skolan genomgått stora förändringar, från att ha varit enspråkig och nationellt inriktad till att bli en mångkulturell skola, som är rik med språk från världens alla hörn. De senaste åren har invandringen ökat i Sverige och antalet nyanlända elever har ökat i skolorna. Eleverna kommer till Sverige med olika bakgrunder, upplevelser och erfarenheter och det krävs att skolorna är förberedda och väl utrustade med kompetent personal för att kunna möta elevernas olika behov och stärka deras kunskapsutveckling. Enligt Bunar (2010) är den gemensamma nämnaren för alla nyanlända elever att de dels är nyinvandrade i Sverige men också nybörjare i den svenska skolan. Bunar menar att detta för med sig både utmaningar och möjligheter men även svårigheter för eleverna och deras familjer samt för personalen på skolorna. Både eleverna och deras föräldrar samt personalen i skolorna söker pedagogiskt, relationellt och organisatoriskt att positionera sig i relation till de förändringarna.

Det de nyanlända eleverna har gemensamt och som påverkar deras studiesituation enligt Skolverket (2008) är att de har brutit upp från det sammanhang där de tidigare levde, att de alla har upplevelser före ankomsten till Sverige samt tankar om familjens möjligheter att stanna i Sverige. Beroende på vilka omständigheter eleverna och deras familjer har varit med om varierar deras hälsotillstånd. Några elever har upplevt en trygg tillvaro i sitt hemland medan andra kan ha upplevt krig, flykt och andra trauman. Några elevers föräldrar kan vara etablerade i det svenska samhället, medan andra elever inte vet var deras föräldrar är.

Nyanlända barn och ungdomar kommer ibland från länder där situationen är kaotisk och där sjukvården har stora brister. Eleverna kan ha skador, sjukdomar eller funktionsnedsättningar

som inte är diagnostiserade eller blivit behandlade. Eleverna kan också lida av traumaskador som uppstått på grund av upplevelser från hemlandet eller under flykten till Sverige. Reaktitioner på traumatiska händelser kan dyka upp efter flera år och skolan har en viktig roll att ha beredskap för trauman. De nyanlända elevernas skolbakgrund kan se väldigt olika ut, några har mer skolbakgrund och några har mindre eller ingen skolbakgrund alls. För eleverna kan den svenska skolan kännas främmande och svår att förstå sig på vilket ställer specifika krav på skolans förmåga att på ett tydligt och respektfullt sätt förmedla vilka nationella mål som finns inom den svenska skolan samt hur man arbetar för att kunna nå målen (Skolverket, 2008).

Barn och unga som är folkbokförda i Sverige har rätt till utbildning i förskola, förskoleklass, grundskola, grundsärskola, specialskola, sameskola, gymnasieskola och gymnasiesärskola. De minderåriga som saknar tillstånd att vistas i Sverige har rätt till utbildning inom förskoleklassen, grundskola, grundsärskola, specialskola och sameskola. De har också rätt till utbildning inom gymnasieskolan eller gymnasiesärskolan om studierna påbörjas innan de fyllt 18 år (Skolverket, 2008). ”Nyanlända elevers studiesituation, liksom andra elevgrupper i skolan, påverkas av deras tidigare skolbakgrund och hemförhållanden. Medan en del elever kommer från studievana hem kommer andra från hem med begränsad erfarenhet av utbildningssystemet. Upplevelser före ankomsten till Sverige, familjens möjligheter att stanna i landet och hälsotillstånd påverkar också studiesituationen” (Skolverket, 2008, s 14).

2.1 Styrdokument

I läroplanen för grundskolan står att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper ska undervisningen främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. Alla som arbetar på skolan ska uppmärksamma och stötta elever som är i behov av särskilt stöd och samarbeta för att skolans miljö ska vara gynnsam för elevernas lärande och utveckling. Lärarna ska ta hänsyn till alla elevers olika behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande och handleda, stimulera och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter av olika slag (Skolverket, 2011).

I Skolverkets allmänna råd om nyanlända elever står att en pedagogisk kartläggning av elevens erfarenheter av och kunskaper i alla ämnen behöver göras för att undervisningen ska kunna anpassas till elevens tidigare kunskaper. Den individuella stöd och den undervisning eleven får är av stor vikt att den planeras och utgår från elevens styrkor och kunskaper och inte fokuserar på elevens eventuella bristande förmågor. För att få en så god bild som möjligt av elevens förmågor och kunskaper är det av stor vikt att klasslärare och ämneslärare samarbetar med modersmålsläraren eller den lärare som ger studiehandledningen till eleven (Skolverket, 2008).

I Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram står att det är skolans uppdrag att tillgodose alla elever med den ledning och stimulans som de behöver både i sitt lärande och i sin personliga utveckling. Detta innebär att verksamheten organiseras på individ-, grupp- och skolnivå så att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som det är möjligt enligt utbildningens mål. Utbildningen ska ta hänsyn till alla elevers olika behov och strävan ska vara att kompensera skillnader i deras förutsättningar (Skolverket, 2014).

2.2 Begrepp

I detta avsnitt beskrivs de begrepp som är betydelsefulla för studien. De begrepp som kommer att förklaras är nyanlända elever, kartläggning, studiehandledning, relationer och relationskompetens, lärares förhållningssätt, monokulturellt förhållningssätt, interkulturellt förhållningssätt, språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt samt en inkluderande skola.

2.2.1 Nyanlända elever

Begreppet ”nyanländ” används om barn och ungdomar som kommer till Sverige nära skolstarten eller under sin skoltid i grundskolan, särskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Barnen och ungdomarna vistas i Sverige under olika förhållanden och på olika villkor. Några har fått permanent uppehållstillstånd, några är asylsökande, några kommer med sin familj, några kommer med den ena föräldern och några kommer ensamma utan föräldrar. En del barn och ungdomar håller sig gömda och några är så kallade papperslösa barn och det är barn eller ungdomar som finns i Sverige men som inte har blivit registrerade av Migrationsverket eftersom de inte har ansökt om uppehållstillstånd (Skolverket, 2008). För att betraktas som nyanländ ska tre kriterier uppfyllas samtidigt. Det första kriteriet är att eleven har ett annat modersmål än svenska, det andra är att eleven inte behärskar det svenska språket och det tredje är att eleven anländer nära skolstarten eller under sin skoltid (Bunar, 2010). Efter fyra års skolgång anses inte eleven längre vara nyanländ (Skolverket, 2013).

2.2.2 Kartläggning

Vid mottagandet av en nyanländ elev är det skolans ansvar att ta reda på vilka kunskaper, språk och förmågor eleven har med sig genom att göra en pedagogisk kartläggning och bedömning av elevens kunskaper. Kartläggningen av elevens kunskaper ska påbörjas inom två månader från skolstart för att skolan snarast ska kunna anpassa undervisningen på ett ändamålsenligt sätt. Kartläggningsfasen kan pågå under en längre tid och den ska göras av alla undervisande lärare. Huvudsyftet med en kartläggning är att den ska ligga till grund för varje undervisande lärares planering av den undervisning den nyanlända eleven får (Skolverket, 2013).

Kartläggningen som görs ska inte enbart klarlägga elevens kunskapsnivå utan den ska både dokumenteras och sammanställas samt vara vägledande i planeringen av elevens fortsatta undervisning (Bergendorff, 2014).

2.2.3 Studiehandledning

För att nyanlända elever ska dra nytta av och kunna tillämpa sina tidigare kunskaper i ett ämne, som kan ha förvärvats i hemlandet, har studiehandledningen på modersmål fokus på att lära motsvarande ord och begrepp i ämnet på svenska. Studiehandledning har också fokus på de elever som inte tidigare läst ämnet men som behöver få förklaringar och sammanhang uttryckta på sitt modersmål. Syftet med studiehandledningen är att eleven så snart det är möjligt ska kunna tillgodogöra sig undervisningen på svenska (Bergendorff, 2014). Studiehandledning är en viktig stödinsats som ska ges när eleven bedöms behöva det och regleras i skollagen 3 kap. 8 § (2010:800) och i skol- och gymnasieförordningarna:

En elev ska få studiehandledning på sitt modersmål, om eleven behöver det. En elev som ska erbjudas modersmålsundervisning och som före sin ankomst till Sverige har undervisats på ett annat språk än modersmålet får studiehandledning på det språket i stället för på modersmålet om det finns särskilda skäl (Skolförordningen, 5 kap. 4§, Gymnasieförordningen, 9 kap. 9§).

”Skolintroduktion på sent anlända elevers villkor” (Göteborgs stad, 2006-2010) är ett framgångsrikt EU-projekt där det framkommer att nyanlända elever behöver få studiehandledning på det språk, som de har mest nytta av. Saknas det kompetent personal på det språket kan studiehandledning ges på svenska, fast då poängteras ett interkulturellt perspektiv, som då är avgörande i pedagogiken för att nå framgång (Göteborgs stad, 2006-2010).

2.2.4 Relationer och relationskompetens

Cummins hävdar att ”mänskliga relationer är nyckeln till allt lärande och att den interaktion som i skolan äger rum mellan lärare och elev och mellan elever är mycket mer avgörande än någon undervisningsmetod” (Axelsson, 1999, s 67). Han konstaterar också att om läraren i samspelet med eleverna inte tar någon hänsyn till deras tidigare erfarenheter, språk och kultur så innebär det att eleverna missgynnas redan från början.

Juul och Jensen (2009) beskriver relationer i två olika dimensioner och den första är innehållsdimensionen som omfattas av det vi gör tillsammans, det vi talar om och undervisar i. Den andra är processdimensionen och den omfattar hur och på vilket sätt vi gör det på, med vårt kroppsspråk, indirekta kommunikation, uttryckta eller undertryckta känslor och öppen eller låst attityd.

Juul och Jensen (2009) skiljer på samspel/interaktioner och relationer på så sätt att samspel/interaktion står för korta och opersonliga utbyten, medan relationer oftare betyder långvariga förhållanden som är av mer betydelsefull karaktär. På en skola kan det finnas elever som pedagoger inte har någon relation till, även om de då och då interagerar med varandra och då är det den personliga kvaliteten i samspelet som definierar en relation.

Rökenes och Hanssen (Drugli, 2014) beskriver att relationskompetens handlar om en förmåga att förstå och samverka med andra på ett bra och ändamålsenligt sätt. De menar också att en lärares relationskompetens påverkar kvaliteten på relationen mellan lärare och elever. Juul och Jenssen definierar relationskompetens som ”lärarens förmåga att se de enskilda eleverna på deras egna premisser och anpassa sitt eget uppträdande till dem” (Drugli, 2014, s 47). Juul och Jenssen anser att relationskompetens också handlar om att vara autentisk i kontakten med eleverna och vara beredd på att ta det fulla ansvaret för att bibehålla relationens kvalitet. För att vara en kompetent lärare krävs både ämneskunskaper och relationskompetens och en relationskompetent lärare ser den enskilde eleven som en självständig individ och visar respekt för elevens integritet. Begreppet relationskompetens handlar om att man är medveten om hur man själv agerar och uppträder i interaktionen med andra elever samt att man kan anpassa sitt beteende utifrån elevernas olika behov. En lärares relationskompetens är inte statiskt utan den är i en ständig utveckling, bland annat genom reflektioner, kunskap, ökade insikter och handledning (Drugli, 2014). En god pedagogisk ledare i klassrummet har en väl utvecklad relationskompetens samt ett konstant underliggande fokus på att skapa en miljö där barn kan lära och utvecklas (Juul & Jensen, 2009).

2.2.5 Lärares förhållningssätt

Danielsson och Liljeroth (1998) beskriver förhållningssätt som fenomen och det utgörs av en individs tankar, idéer och föreställningar där den centrala funktionen är tänkandet. De menar att "förhållningssättet påverkas av en individs erfarenheter, kunskaper, värderingar, känslor, relationer, kommunikationsförmåga och allt övrigt, som finns i den enskildes livshistoria och som förmedlas av viktiga personer men också allmänt av samhälle och kultur" (Danielsson och Liljeroth, 1998, s 25). De skriver också att förhållningssättet inte är statiskt utan att det förändras genom hela livet och att utvecklingen av förhållningssättet främst handlar om en ökad medvetenhet om hur man själv påverkar andra men också påverkas av andra.

I undervisningen är lärarens förhållningssätt en viktig faktor för alla elevers lärande och utveckling, speciellt för den språkutvecklande undervisningen och flerspråkiga elever. En förutsättning för att kunna bedriva språkutvecklande undervisning är att som lärare ha ett förhållningssätt där läraren dels har insikt i och förståelse för de flerspråkiga elevernas situation men samtidigt också lyfter fram elevernas kunskaper och tankar och att det är det som ligger till grund för undervisningen. Alla eleverna måste få uppleva känslan av att lyckas samt att lärarens ambition måste vara att få med sig alla elever i klassen (Löthagen m.fl, 2012).

En lärares förhållningssätt handlar också om att vara en närvarande pedagog som är medveten, aktiv, förberedd och som har ett reflekterande förhållningssätt till sin egen undervisning och som ser eleverna som aktiva resursstarka individer. Det handlar också om att all personal på skolan har en positiv attityd och inställning till andraspråkseleverna och att se flerspråkighet som en tillgång. Om lärarna ser eleverna som svaga individer förändras undervisningens innehåll och eleverna utmanas och utvecklas inte på samma sätt som de elever som ses som resursstarka aktiva individer. Har läraren däremot höga förväntningar och en stark tro på att eleverna ska lyckas och ger de kognitiva utmaningar, ger detta i längden mer motiverade elever. (Löthagen m.fl., 2012).

2.2.6 Monokulturellt förhållningssätt

I ett monokulturellt förhållningssätt utgår man ifrån att det svenska språket är det viktigaste ämnet och att det är mycket viktigare än barnets modersmål. Enligt detta förhållningssätt kan barn bara lära sig ett språk i taget och svenskundervisningens uppgift är att "försvenska" barnen vad gäller beteendemönster och värderingar. Andraspråk ses som hinder eller hot för inlärnigen av svenskan, speciellt barnets modersmål, och gång på gång ifrågasätts modersmålsundervisningen, trots bevisningen av positiva forskningsresultat för elevens skolframgång (Lahdenperä, 2010).

2.2.7 Interkulturellt förhållningssätt

Ett interkulturellt förhållningssätt innebär att man är medveten om den egna kulturella bakgrunden och att mötet mellan olika kulturer sker på jämlika premisser och ömsesidig respekt. Detta innebär att ta ett steg bakåt och börja se sig själv och reflektera över sina egna förutfattade meningar och olika kulturella tolkningar (Lahdenperä, 2010). Liégois (Lahdenperä, 2010) menar att ett interkulturellt förhållningssätt, som tar tillvara på elevernas erfarenheter och deras olika kulturella bakgrunder, gynnar elevernas möjligheter att få rika kunskaper samt öka förståelsen så att den blir ömsesidig dem emellan.

En skola som har ett interkulturellt förhållningssätt synliggör och uppmuntrar elevernas kulturella och språkliga bakgrund samtidigt som ett helhetstänk råder i klassen, man tänker inte i kategorier av ”vi” och ”de” utan alla är ”vi”. I det interkulturella klassrummet finns en positiv och tillåtande miljö och alla som arbetar där har en positiv inställning till flerspråkighet och ser inte modersmålet som något hinder utan som en rik tillgång (Löthagen m.fl., 2012).

Elevernas erfarenheter och kunskaper används i undervisningen och olikheter i klassrummet ses som en rikedom. Istället för att lyfta fram att nyanlända elever inte har kunskaper om något specifikt begrepp i ett visst ämne, så lyfter läraren istället fram att eleverna har andra begrepp på sitt modersmål. Modersmålet och de kulturella erfarenheterna får en högre status om de tillåts och tar plats i undervisningen. Detta synsätt på elever samt elevernas olika kunskaper bidrar med spännande perspektiv i diskussioner och nya kunskaper för alla (Löthagen m.fl., 2012).

2.2.8 Språk och kunskapsutvecklande arbetssätt

I ett språk och kunskapsutvecklande arbetssätt stöttar, leder och utmanar lärarna eleverna till att inhämta nya kunskaper genom ett explicit och interaktivt arbetssätt, där eleverna utvecklar sina förmågor och sin kommunikativa kompetens multimodalt – det vill säga genom både kroppsliga, verbala och visuella uttrycksformer (Gibbons, 2013). Ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt är en undervisning där språket ständigt sätts i fokus i alla ämnen och där språk och innehåll integreras så att språket utvecklas parallellt med ämneskunskaperna. Detta är en viktig utgångspunkt för alla elevers språkutveckling (Gibbons, 2013).

Löthagen m.fl. (2012) beskriver en språknyckel som är en slags grundpelare för ett språk och kunskapsutvecklande arbetssätt. Språknyckeln ska genomsyra all undervisning och innehåller begreppen *Stöttning*, *produktion*, *rik interaktion*, *återkoppling* samt *kontextrika situationer* = *språk*.

Stöttning - Genom att stötta eleverna förenklar inte lärarna sin undervisning utan de har istället höga förväntningar på eleverna och lägger undervisningen på lite högre nivå för att ge kognitivt utmanande uppgifter. Lärarna stöttar elevernas språk- och ämneskunskaper bland annat genom att skapa förförståelse, åskådliggöra genom bilder, demonstrationer eller att ta upp och förklara svåra ord och nyckelbegrepp.

Produktion - Eleverna får stimulans av lärarna till att producera en rik språkanvändning i alla ämnen, genom att använda sitt språk aktivt i många olika sammanhang, exempelvis genom att tala, samtala och diskutera, samt genom att skriva och formulera sig utifrån öppna frågor.

Rik interaktion - Genom undervisningen får eleverna många tillfällen till att uttrycka sig utifrån sin förmåga och läraren skapar en rik och aktiv interaktion, som är både muntligt och skriftligt, i smågrupper, i helklass och från elev till elev och i dialog elev och lärare.

Återkoppling – Ges kontinuerligt på elevernas ämnesanknutna språkutveckling.

Kontextrika situationer - Eleverna lär i sammanhang och situationer där innehållet i undervisningen knyter an till elevernas vardag och där läraren bygger upp förförståelsen på olika sätt. För att eleverna ska förstå och senare producera mer avancerade texter används alla sinnen vid inläringen. Upplevelser, bilder, laborationer, demonstrationer och varierade ämnesanknutna metoder används för att öka elevernas förståelse.

2.2.9 En inkluderande skola

En grundläggande förutsättning för att en skola ska kunna bli en inkluderande skola är enligt Nilholm och Göransson (2014) ”att skifta fokus från frågan om hur elever som definieras som avvikande ska kunna anpassas till skolans sätt att fungera, till hur skolan kan anpassa sig till det faktum att elever är olika” (s. 30). En viktig aspekt har varit att olikheter ska ses som tillgångar och inte som några problem. En annan viktig aspekt har varit att undervisningen ska vara anpassad till elevers olika behov och förutsättningar. Olikheter som möts i skolan måste inte enbart handla om elever som har svårigheter av olika slag utan olikheter kan exempelvis vara elevers olika etniska och språkliga bakgrunder (Nilholm & Göransson, 2014).

Ordet inkludering används på många olika sätt och flera forskare har enligt Nilholm och Göransson (2014) försökt att definiera vad inkluderande skolor är. Forskarna har lyft fram olika definitioner som de anser hänger ihop med en inkluderande skola.

Den första definitionen beskriver en gemenskapsorienterad definition och den säger att:

Inkludering innebär att ett skolsystem är ansvarigt för alla elever oavsett deras individuella egenskaper och att inga segregeringar skapas för olika kategorier av elever (utöver sådana som rör spatialitet, boende, och temporalitet, ålder). I ett inkluderande system finns gemenskap på olika nivåer i systemet och olikhet ses som en tillgång. Samarbete och gemensam problemlösning är betydelsefulla aspekter av en sådan gemenskap och demokratiska processer är centrala. Alla elever ska känna sig socialt och pedagogiskt delaktiga. Pedagogisk delaktighet innebär både en delaktighet i en lärandegemenskap och rätten att utvecklas så långt som möjligt utifrån ens egna förutsättningar (Nilholm & Göransson, 2014, s 33).

Den andra definitionen som beskrivs är en mer individorienterad definition där ”graden av inkludering endast avgörs av hur situationen ser ut för de enskilda eleverna” (Nilholm & Göransson, 2014, s 34). Inom ramen för denna definition anses eleven inkluderad om eleven trivs på skolan, har goda sociala relationer och når målen. I denna definition har inget om betydelsen för det gemensamma eller gemenskapen sagts. Eleven kan gå i en klass där det bedrivs mycket katederundervisning eller där eleverna har mycket eget arbete, där få gemensamma mål finns och ytterst lite samarbete och samspel med övriga elever i klassen förekommer. Inom ramen av denna definition är det vanligt att intresset bara rör elever i svårigheter.

Den tredje definitionen, som också är en mycket vanlig användning av begreppet inkludering, är den placeringsorienterade definitionen där inkludering innebär att elever i svårigheter befinner sig i det ”vanliga” klassrummet. Flera forskare, enligt Nilholm och Göransson (2014), är överens om att det handlar om mer än var elever i svårigheter befinner sig i skolan rent fysiskt, så är det ändå vanligt att det används just för att beteckna var elever i svårigheter befinner sig. Ibland används begreppet inkludering till och med enbart för att beskriva situationen för elever som uppenbart befinner sig i segregeringar miljöer (Nilholm & Göransson, 2014).

Svenska Uneskorådet (2008) definierar inkludering som en process som syftar till att möta alla elevers olika behov genom att öka tillgängligheten till lärande, kultur och samhälle samt minska exkluderingen i utbildningen. Inkludering handlar om att välkomna mångfald, att vara till nytta för alla eleverna, ge alla en likvärdig utbildning samt skapa möjligheter för de elever som riskerar att ställas utanför. ”En inkluderande skola är en mänsklig rättighet och det är det ordinarie skolsystemets ansvar att tillförsäkra alla barns rätt till utbildning” (Ahlberg, 2009, s 341).

Enligt Svenska Unescorådet (2008) handlar inkludering om att ta hänsyn till en bred mångfald av olika behov i lärandet och anser:

Snarare än att vara en marginell fråga om hur vissa elever kan integreras i den vanliga undervisningen, handlar inkluderande undervisning om hur utbildningssystem och andra lärandemiljöer kan omdanas i syfte att ta hänsyn till elevers olikheter. Sådan undervisning syftar till att få lärare och elever att både känna sig trygga med mångfalden och att betrakta den som en utmaning och ett berikande inslag i inlärningsmiljön, snarare än som ett problem. Inkluderingsstanken betonar vikten av att, när så är rimligt, ge personer med funktionsnedsättningar (fysiska, kognitiva, sociala och/ eller emotionella) möjligheter till likvärdigt deltagande i den reguljära undervisningen, men lämnar dörren öppen för personliga val och tillgång till särskilda insatser och hjälpmedel för dem som så behöver (Unesco, 2008, s 22).

3. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att utifrån ett lärarperspektiv belysa hur relationer och förhållningssätt mellan lärare och nyanlända elever kan påverka elevernas lärande och motivation. Särskilt fokus i studien är samspelet mellan lärare och elev samt vilka förväntningar lärarna har på eleverna och vilken betydelse det har för nyanlända elever. Studien avser att belysa vilket stöd nyanlända elever får i undervisningen, men också hur lärarna arbetar för att ta tillvara på elevernas förkunskaper.

För att uppnå syftet med studien formuleras följande frågeställningar:

1. Vad kännetecknar en god relation och ett gott förhållningssätt?
2. Hur arbetar läraren för att bäst ta tillvara på elevernas förkunskaper?
3. Vilka förväntningar har lärarna på eleverna?
4. Vilken form av stöd och i vilken omfattning får eleverna stöd i undervisningen och hur påverkar det deras lärande och motivation?

4. Teorier och forskning

Vilka teoretiska grunder vilar specialpedagogiken på? Ahlberg (2013) skriver att då det ännu inte har utvecklats några stora heltäckande teorier inom specialpedagogiken föredrar många forskare att använda olika perspektiv som är riktade och kopplade mot specifika forskningsområden. Det specialpedagogiska forskningsfältet är både mångsidigt och komplext där en rad olika teorier och perspektiv möts och bryts (Björck-Åkesson & Nilholm, 2007).

Den empiriska delen i denna studie består av fallstudier och som en teoretisk utgångspunkt för att förstå och tolka empirin har den sociokulturella teorin används. Enligt denna teori är det språket som är det viktigaste kollektiva verktyget för att människor ska kunna förstå och samspela med varandra (Säljö, 2000). Då studien även avser att belysa relationernas betydelse mellan lärare och elev har även det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (KoRP) använts. KoRP är ett specialpedagogiskt perspektiv inom den sociokulturella familjen och inom detta perspektiv kan kommunikation och relationer studeras på olika nivåer och sammanhang i skolans verksamhet (Ahlberg, 2001).

4.1 Sociokulturella perspektivet

Tankarna bakom det sociokulturella perspektivet bygger framförallt på den ryske utvecklings-teoretikern Lev Vygotskys teorier, men har på senare år vidareutvecklats av andra forskare. Det sociokulturella perspektivet betonar kulturens, det sociala sammanhangets och samspelets betydelse för kunskapsutveckling, tänkande och språkutveckling. Språk ses som något socialt betingat och i det sociokulturella perspektivet är fokus på individens egenaktivitet och interaktionen eller förhandlingen med andra. Språkutveckling och lärande går hand i hand och processen startar när vi deltar språkligt aktivt i olika sociala situationer. Våra styrdokument bygger framför allt på en sådan syn på kunskap och lärande. Kunskap konstrueras språkligt och språk fyller olika funktioner i olika sammanhang, så också i olika skolämnen (Skolverket, 2012).

Till skillnad från andra perspektiv har språkets roll för kunskaps- och tankeutveckling en mer specifik betydelse i detta perspektiv än i andra perspektiv. Individer ingår i olika sociala sammanhang och utifrån det utvecklar de olika språkliga repertoarer. Det viktiga med allt lärande utifrån det sociokulturella perspektivet är att få möta olika perspektiv vad gäller språk och erfarenheter. Den viktigaste förutsättningen för att elever ska ha möjligheter att utveckla språk, tankar och kunskaper är aktivt deltagande i språklig interaktion och språkligt varierande aktiviteter i undervisningen (Skolverket, 2012).

Andra centrala begrepp som utgår från denna teori är begreppen den proximala utvecklingszonen och scaffolding/stöttning. Ett sätt att betrakta individers lärande och utveckling är att använda begreppet proximal utvecklingszon. Vygotskij definierade utvecklingszonen som "... avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan och vad man kan prestera under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater å den andra sidan" (Säljö, 2000, s 120). Den proximala utvecklingszonen gäller varje individs utvecklingspotential och som avser en nivå som ligger något över det man redan kan och vet. För att ett lärande ska kunna ske behöver individerna uppgifter som måste ligga på en nivå som kognitivt utmanar individen att arbeta i denna zon. Scaffolding eller stöttning myntades av Bruner (1996) och med det begreppet menar han att läraren tillfälligt stöttar upp eleven i sitt lärande till dess att stöttningen inte längre behövs. Scaffolding handlar om att få ett anpassat stöd som är utifrån elevens färdighetsnivå och uppgiftens svårighetsgrad (Alexandersson, 2009). Scaffolding hjälper eleverna att skapa struktur i situation och lärandeinhåll och gör det möjligt för eleverna att på egen hand utföra uppgifter som de tidigare behövde hjälp med (Gibbons, 2013).

I det sociokulturella perspektivet går språk, tänkande och kunskapsutveckling hand i hand och språket har en avgörande betydelse för kunskapsutvecklingen. Inom det sociokulturella perspektivet talar man ofta om ett situerat lärande och Säljö (2000) beskriver det som att lärande äger rum i ett sammanhang – i en kontext. Kommunikationen är central i det sociokulturella perspektivet eftersom människan genom kommunikation och interaktion blir medveten om hur omgivningen uppfattar och förklarar världen. Ahlberg (2007) skriver att i det sociokulturella perspektivet förstås lärande och förmåga som något som uppstår i interaktionen mellan individen och den sociokulturella miljön.

Vygotsky (2001) betonar lärarens betydelse i lärandeprocessen och menar att allt lärande bygger på interaktion mellan människor och att det endast är genom interaktion som människan kan utvecklas. Läraren skapar en social miljö som i sin tur utvecklar elevens handlingar. Vygotsky menar att den sociala miljö som läraren skapar i sin tur utvecklar elevens handling-

ar. Detta innebär att de möjligheter till samspel som undervisningen erbjuder är av mycket stor betydelse för elevens lärande. Han poängterar också vikten av att eleven är aktiv, att lära-
ren är aktiv samt att miljön är aktiv (Alexandersson, 2009).

4.2 KoRP – ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv

KoRP är ett av många perspektiv som kan användas för att studera skolans möte med alla elever och i de mötena studeras lärande, kommunikation, delaktighet och relationer på olika nivåer och sammanhang i skolans värld (Ahlberg, 2001). Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet utgår från ett specialpedagogiskt perspektiv och det har en inkluderande och relationell syn på en skola för alla, där eleven ska få förutsättningar att nå uppsatta mål med hjälp av förändringar i omgivningen. Det centrala i ett relationellt perspektiv är interaktionen mellan människor och vad som egentligen sker i deras samspel. När eleverna uppvisar svårigheter av olika slag uppfattas det inte som brister hos eleverna som måste åtgärdas, utan istället blir fokus på att förändra lärandemiljön. (Simeonsdotter Svensson, 2009).

Med ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv som utgångspunkt menar Ahlberg (2001) att delaktighet, kommunikation och lärande är sammanflätade i skolans sociala praktik. En bra grogrund för lärande är en undervisning som bygger på kommunikation mellan lärare och elev. Vad och hur en elevs lärande utvecklas är beroende av flera olika aspekter som måste beaktas samtidigt, exempelvis hör demokrati och likvärdighetsaspekter, organisationsaspekter, sociokulturella, kommunikativa, didaktiska och socioemotionella aspekter samman. Centralt inom detta perspektiv är samspelet mellan individ och omgivning samt en integrativ syn på lärande, kommunikation och delaktighet (Ahlberg, 2001).

Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet karakteriseras av att den specialpedagogiska verksamheten studeras både i relation till skolans mål och styrning och till elevernas lärande och delaktighet. Det som står i fokus är samspelet mellan skolans organisation och verksamhet och till den enskilde eleven. KoRP kan ge en kunskapsutveckling om skolans arbete för att kunna möta elevers olika behov, där utgångspunkten är samspelet mellan elever och omgivningen. Ahlberg (2001, s 21) menar att det kommunikativa relationsinriktade perspektivet kan ”skapa kunskap om skilda kommunikationsprocesser som pågår i skolan och synliggöra variationen i skolans möte med elever i behov av särskilt stöd”.

4.3 Tidigare forskning

Aktuell forskning om nyanlända elever lyfter fram betydelsen av att mottagande och inkludering av elever inte ska skiljas från den övriga verksamheten i kommunerna. Inkluderingen försvåras om de nyanlända eleverna undervisas i egna lokaler under en längre tid och då utan någon kontakt med andra elever (Skolverket, 2013). I dagens forskning betonas vikten av vad som händer inne i klassrummet. Det är faktorerna inne i klassrummet, såsom inkludering, formativ bedömning, pedagogiskt ledarskap, kollegialt lärande och ett tillåtande arbetsklimat, som har avgörande betydelse för elevers lärande. För att något ska hända med elevers lärande behöver påverkansfaktorerna samspela med varandra, det räcker inte att fokusera på exempelvis inkludering eller formativ bedömning, utan man måste täcka dessa fem faktorer samtidigt och förhålla sig till dem i det vardagliga arbetet. De yttre faktorerna som exempelvis lärares utbildning, ekonomiska resurser, skolans storlek och möjlighet till skolval tycks ha mindre betydelse för elevers lärande (Skolverket, 2013).

På uppdrag av Vetenskapsrådet, Utbildningsvetenskapliga kommittén och Skolverket för att ta reda på hur kunskapsläget om nyanlända elever ser ut framförallt i Sverige men även till viss del i andra länder, gjorde forskaren Nihad Bunar en forskningsöversikt om nyanlända och skolan som heter "Nyanlända och lärande" (2010). Då det både internationellt och i Sverige förekommer lite forskning om området anser Bunar att det behövs ett nationellt forskningscenter för nyanlända och lärande för att kunna bedriva en fördjupad forskning och samla kunskaper och erfarenheter gjorda inom området. Det är därför viktigt att få veta var någonsans vi står idag när det gäller kunskaper om nyanlända elevers lärandeprocesser och position i den svenska skolan. "Vad vet vi om dessa elever och deras utbildningsgång? Vilka kunskapsluckor finns det? Vad är relativt väl belagt?" (Bunar, 2010, s 9).

Henriksson (2004) skriver i sin doktorsavhandling "Living away from blessings" om misslyckande i skolan och hon menar utifrån elevens perspektiv att misslyckanden i skolan har mycket lite att göra med kognitiva svårigheter, utan att det istället handlar om emotionella och relationella upplevelser i klassrummet där fokus inte vilar på relationen mellan eleven och lärandet utan där fokus vilar på relationen mellan eleven och läraren. Henriksson (2004) skriver att forskningsresultaten pekar på att goda relationer mellan lärare och elever är betydelsefulla för elevernas skolframgång, men vad de goda relationerna betyder och består av analyseras inte lika ofta. Henriksson (2004) vill utifrån resultatet av avhandlingen lyfta fram aspekter av skolmisslyckanden, som kan ligga dolda i det som vi ofta bara tar för givet. Hennes avhandling visar hur viktigt det är att politiker och skolledare skapar möjligheter för lärare att de kan reflektera över vad som sker i det som synes ska ske i klassrummet.

Cederbergs avhandling "Utifrån sett – inifrån upplevt" (2006) vänder på perspektivet och istället för att utgå från misslyckanden och svårigheter i skolan utgår Cederberg från frågan om hur det kom sig att ungdomar som flydde till Sverige i början av eller under tonåren lyckades genomföra utbildningen på ett bra sätt trots myndighetsrapporter och forskningsresultat som visar motsatt resultat. Avhandlingen handlar om tolv ungdomar som flydde sitt hemland tillsammans med sina föräldrar och kom till Sverige och började skolan. I studien framkommer det att samtliga ungdomar hade en gedigen skolbakgrund från sina hemländer och att samtliga hade trivts i skolan. Ungdomarnas framgångsfaktorer var att de dels hade höga skolambitioner från början men också att relationerna med lärarna och klasskamraterna hade stor betydelse under deras skolgång. Studiens fokus är "hur det svenska samhället och skolan har skapat möjligheter och svårigheter för de intervjuade kvinnorna att genomföra framgångsrika skolkarriärer och hur kvinnorna har handlat utifrån sina tolkningar av möten med svensk skola" (Cederberg, 2006, s 40).

Von Brömssen (2003) har studerat hur elever med olika kulturella och religiösa bakgrunder talar om religion och hur elever som lever i en multietnisk miljö talar om den mångkulturella skolan. Det som kom fram i studien var att elever med utländsk bakgrund talar om sig själva som invandrare oavsett hur länge de har vistats i Sverige. I större utsträckning än elever med svensk bakgrund upplevde eleverna också att de inte förstod det sammanhang som läraren talade utifrån. I studien framkom det också att elever med utländsk bakgrund förlägger svårigheter och tillkortakommanden i skolan till sig själva, medan elever med svensk bakgrund förlägger dem till skolan.

Brown, Miller och Mitchell (2006) har i en undersökning av sudanesiska flyktingbarn i Australien undersökt aspekter av deras språkutveckling. Författarna menar att varje diskussion som tas och som handlar om nyanlända barns språkutveckling och skolprestationer måste ta hänsyn till varje elevs skolbakgrund, som oftast är otillräcklig för deras ålder och avbruten ett

flertal gånger. Hänsyn måste också tas till elevernas erfarenheter från livet i deras hemland, under flykten till det nya landet och den nya första tiden i det nya landet inklusive familjens nya situation. Flera studier sedan tidigare visar att barn som tvingats fly från sitt hemland ofta bär på trauman, som kan uttryckas med alla slags känslor, även aggressivitet samt att detta kan inverka negativt på skolarbetet, där svårigheter kan uppstå i form av koncentrationssvårigheter och problem med relationerna till andra elever.

Flera undersökningar visar att elever med utländsk bakgrund går ur grundskolan med sämre betygsresultat än etniskt svenska elever. En förklaring till detta är att det förmodligen är många elever som inte behärskar undervisningsspråket tillräckligt bra för att kunna använda det till att inhämta nya kunskaper. De elever som har svenska som sitt andraspråk har en dubbel uppgift i skolan. De ska både lära och lära på det nya språket. Forskning visar att andraspråksinläringen är en mycket tidskrävande process, det tar ungefär två år att lära sig ett vardagsrelaterat språk, men det tar minst fem år att tillägna sig det kunskapsrelaterade språk som används i olika ämnen i skolan. Gibbons (2011) framhåller möjligheterna och fördelarna med att arbeta ämnesövergripande med både första- och andraspråkselever i klassrummen och poängterar att en sådan undervisning är språkutvecklande för alla elever. Gibbons (2011) lyfter vikten av att andraspråkselever måste få tillgång till en undervisning där språket ständigt sätts i fokus i alla ämnen och att ett språk och kunskapsutvecklande arbetssätt som fokuserar både språk och kunskapsutvecklande leder till att fler elever oavsett skolbakgrund, ges möjligheter att lyckas i skolan.

Thomson och Wery (2013) anser att om läraren tror på att eleverna kan lyckas så ökar motivationen och därmed möjligheten att nå målen. Motivationen att delta i en lärande process ökar om eleven själv upplever att arbetsgången leder till att eleven bekräftar sig själv och sin egen förmåga eller blir bekräftad av andra. Thomson och Wery (2013) påtalar vikten om att stärka elevernas självbild och självkänsla då elever som har en låg motivation dessvärre har många misslyckanden bakom sig och många lever med en känsla av att de inte kan lära sig.

Lilja (2013) lyfter i sin doktorsavhandling den förtroendefulla relationen mellan lärare och elev. Hon menar att utbildning är en relation i sig, någon som utbildas och någon som utbildar. De relationer som beskrivs i avhandlingen beskrivs utifrån lärarens perspektiv och det är en särskild sorts relationer som lärare och elever skapar och utvecklar under sitt samarbete – det vill säga förtroendefulla relationer mellan lärare och elev. Lilja menar att "... för att en relation ska kunna sägas vara förtroendefull är den primärt ömsesidig. I ett skolsammanhang är det underförstått att eleverna ska kunna ha förtroende för läraren, förtroende för att läraren ser till att skoldagen är trygg, förtroende för att lärarens undervisning ger möjligheter att lära sig det som krävs, förtroende för att läraren behandlar alla rättvist och förtroende för att läraren kommer att göra en korrekt bedömning av elevernas arbete" (2013, s 14).

Hattie (2012) har gått igenom 800 metaanalyser, vilket tillsammans omfattar flera tusen studier, om vad som gynnar lärande i skolan. Han kom bland annat fram till att en av de effektivaste strategierna för lärare som vill främja elevernas lärande var att bygga goda relationer med dem. I en annan studie beskriver Hattie (2012) elever, föräldrar, lärare och rektorer som tillfrågades om vad de ansåg var bidragande till elevernas lärande. Alla utom lärarna ansåg att bra relationer mellan lärare och elever var en central faktor för att främja elevernas lärande.

5. Metod

Denna studie består av etnografiskt inspirerande fallstudier i klasser där inkludering av nyanlända elever sker. De nyanlända eleverna gick tidigare i förberedelsegrupper, men från och med höstterminens start 2014 inkluderades alla elever direkt i sina klasser. Fallstudierna innebär deltagande observationer vid olika undervisningstillfällen samt fokusgruppintervjuer med lärare i respektive arbetslag.

Enligt Merriam (1994) är fallstudier ”ett sätt att studera komplexa sociala enheter som består av multipla variabler som kan vara av betydelse för att förstå företeelsen i fråga. Fallstudiemetoden är förankrad i verkliga situationer och därför resulterar fallstudier i en rikhaltig och holistisk redogörelse av företeelsen. Metoden ger bokstavligen insikt och upplysning på ett sätt som vidgar läsarens kunskaper” (Merriam, 1994, s 46). Dovemark (2012) beskriver att fallstudier har dubbla syften och det första är ”ett intresse för de meningssammanhang, praktiker, regler och rutiner som erbjuder både möjligheter och begränsningar för människor att handla och för det andra har fallstudien till syfte att generera teorier om sociala strukturer, processer och sociala relationer, vilka sträcker sig utanför det område som studerats (Dovemark, 2012).

5.1 Val av forskningsansats

Initialt fanns tankar om en fenomenografisk forskningsansats. Huvudsyftet med den fenomenografiska ansatsen är att beskriva hur fenomen eller företeelser kan uppfattas av människor och vilka olika sätt det finns att tänka på samt vilka uppfattningar som fanns av vissa fenomen. Det fenomenografin vill komma åt är innebörden istället för förklaringar, samband eller frekvenser av olika slag. Fenomenografin har till skillnad från fenomenologin vuxit fram ur metodologiska erfarenheter och inte ur någon filosofisk idétradition (Stukat, 2005).

Då huvudsyftet med denna studie var att belysa betydelsen av relationer och förhållningssätt mellan lärare och nyanlända elever och hur det påverkar elevernas lärande och motivation, så ligger fokus på interaktion/samspel, kommunikation, delaktighet samt förväntningar. För att kunna nå syftet behövs en forskningsansats som kan beskriva, analysera och tolka olika sammanhang och processer i skolans dagliga arbete och då gick tankarna istället från en fenomenografisk till en etnografisk forskningsansats. Nordevall, m.fl., (2009) skriver att en studie som är etnografiskt inspirerande undersöker något i sitt sammanhang och kan i skolsammanhang exempelvis handla om hur elever och lärare samspekar i skolmiljön. (Nordevall, Möllås & Ahlberg, 2009).

Syftet med etnografi är att beskriva och tolka sociala och kulturella mönster, strukturer och processer. Det som skiljer etnografi från andra kvalitativa metoder, där man sällan tolkar data, är avsikten att bestämma vad ett observerat beteende egentligen betyder (Dovemark, 2012). Etnografiska studier har som utgångsläge och mål att försöka förstå meningen i de handlingar som utspelar sig i olika sammanhang (Fangen, 2013). För en studie som är kvalitativ är inte syftet att generalisera det material som samlats in, utan syftet är istället att få en vidare forskning på ämnet genom att få en djupare förståelse för ett visst fenomen (Fangen, 2013).

Studiens kvalitativa etnografiska ansats tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet och det kommunikativa relationsinriktade perspektivet och som metoder kommer deltagande observationer och fokusgruppintervjuer att användas.

5.2 Val av undersökningsgrupp

För att kunna bedöma tillförlitligheten vid val av undersökningsgrupp, är det viktigt att ta reda på hur undersökningsgruppen valdes ut, hur många som ingår i gruppen samt hur det eventuella bortfallet kan påverka studiens resultat (Stukat, 2005).

Undersökningen har genomförts i en kommun i västra Sverige där det finns flera skolor som har eller har haft förberedelseklasser för nyanlända elever. Flera av skolorna i kommunen har inför höstterminen 2014 avvecklat förberedelseklasserna och de nyanlända eleverna inkluderas istället direkt i sina klasser. Valet av skola som skulle ligga till grund för studien blev den skola som haft flest förberedelseklasser och flest nyanlända elever och som hade övergått till att inkludera de nyanlända eleverna i klasserna. Skolan har haft förberedelseklasser i många år och har en lång erfarenhet av flerspråkiga elever. Planen var först att använda två skolor i studien, men elevunderlaget blev tillräckligt stort i den ena skolan så fokus blir därför bara på en skola, då avsikten inte heller var att jämföra skolor. Vid studiens start arbetade jag med de yngre eleverna på den aktuella skolan. Jag var relativt nyanställd och min upplevelse var inte att det skulle bli ett hinder för min studie att jag arbetade på skolan, då jag valde att observera klasser i de äldre åldrarna, som jag inte hade någon direkt relation till.

Detta resulterade i att det blev elva klasser att observera med sammanlagt 55 nyanlända elever, från skolår 5-9 och tre stycken fokusgruppintervjuer med sammanlagt 14 lärare.

Stukat (2005) skriver att inför en undersökning så står valet mellan att utföra undersökningen på hela gruppen, en så kallad populationsundersökning, eller bara på en del av gruppen, som kallas urvalsundersökning. Denna studie fokuserar inte på alla nyanlända på skolan utan på de nyanlända eleverna från skolår 5-9, som blir urvalet inför denna studie. Valet av skolår blev 5-9 då det dels var fler nyanlända elever i den ådersgruppen än skolår 1-4 samt att aktuell forskning visar att nyanlända elever som kommer sent till sin skoltid i Sverige hamnar lite i skymundan och blir en särskilt utsatt grupp då de förväntas komma ikapp sina jämnåriga skolkamrater kunskapsmässigt på bara några år.

Den utvalda skolan är en mångkulturell F-9 skola och ligger i ett segregerat bostadsområde. I området är det mycket hög arbetslöshet och hög invandring. Många av eleverna saknar skolbakgrund och många av deras föräldrar är analfabeter. Många av eleverna är ensamkommande till Sverige, några har den ena eller båda föräldrarna kvar i sitt hemland och några har ingen vetskap om var föräldrarna finns. Många av eleverna har kommit till Sverige som flyktingar, vilket innebär en mycket otrygg resa där många har upplevt mycket hemskheter och trauman. Några har kommit på illegala flyktingbåtar där det har varit kaos, några har gått i flera månader för att fly och att komma över landsgränser. I klassrummen sitter elever som har otroliga upplevelser, berättelser och erfarenheter med sig i sitt bagage, många är förväntansfulla, några är inte säkra på vad skola innebär. För att möta och se varje enskild individ i klassrummen är interaktionen/samspelet mellan elever och lärare och relationers betydelse en mycket intressant ingångsvinkel i denna studie.

5.3 Genomförande

När studien påbörjades hade förberedelsegrupperna avvecklats och de nyanlända eleverna inkluderades i ordinarie undervisning och i sina tillhörande klasser. Vid studiens start var det 55 nyanlända elever som började i skolår 5-9 och det blev sammanlagt elva klasser där deltagande observationer genomfördes. Varje klass observerades minst en gång. Vid några klasser

var det svårt att få ut något från en deltagande observation och då gjordes ytterligare observationer tills observationerna hade gett något. Varje observationstillfälle varade under åttio minuters pass eller hundratjugo minuters pass. Under observationstillfällena i klassrummet var fokus på samspel och kommunikation mellan lärare och de nyanlända eleverna, delaktighet, stöd, anpassad undervisning, uppmuntran, förväntningar, elevernas förförståelse samt vilken relation och vilket förhållningssätt som eventuellt visade sig under observationerna. Då det inte var något specifikt ämne som var av betydelse för observationerna valdes observations-tillfällen vid blandade ämnesundervisningar.

Min roll som deltagande observatör var både att involveras i samspel med eleverna men också att ha en iakttagande roll. Upplevelsen av observationerna var att det var både bra och nyttigt att pendla mellan de olika handlingsprinciperna för att få en djupare förståelse av observationerna. Om pendeln gick över till att observatören var mer deltagande tappades fokus på det som ska observeras, det som hände runt omkring i klassrummet, och tvärtom. Men båda behövdes lika mycket för att kunna tyda och analysera observationerna. Under varje observationstillfälle skrevs anteckningar och efter varje tillfälle avsattes tid att renskriva dem.

När alla observationer var genomförda fick lärarna delta i en fokusgruppintervju. Anledningen till att observationerna gjordes före intervjuerna var att det var svårt att hitta tider tillsammans med lärarna. Sammanlagt tre fokusintervjuer genomfördes. I den första intervjun deltog 4 lärare och i den andra och tredje intervjun 5 lärare vardera, sammanlagt 14 stycken. Fokusgruppintervjuerna var ostrukturerade där deltagarna fick diskutera fritt utifrån givna frågeställningar och begrepp samt att tillfälle gavs att samtidigt kunna studera interaktionen och argumentationen de emellan. De givna frågeställningarna i fokusgruppintervjuerna utgick från studiens frågeställningar. Fokusgruppintervjuerna spelades in med ljud och som senare transkriberades för analys. Dokumentationen av en fokusgruppintervju kan antingen göras via en ljudinspelning och/eller en videoinspelning. Wibeck (2000) menar att det kan bli problematiskt att enbart dokumentera diskussionen med hjälp av en ljudinspelning, då det inte går att se vem som talar och att det kan vara svårt att hålla isär röster när transkribering ska göras, om det exempelvis bara är kvinnliga deltagare. För att förtydliga det som kom upp under diskussionerna fördes anteckningar dels om vem som talade, men också hur interaktionen och argumentationen de emellan visade sig.

För att få en ökad trovärdighet i resultatet användes triangulering i studien. De metoder som användes var deltagande observation och fokusintervjuer.

5.3.1 Deltagande observationer

Fangen (2013) menar att begreppet deltagande observation ofta används synonymt med fältarbete. Metoden innebär att befinna sig "på fältet" bland deltagare i situationer som känns naturliga för dem. Ordet deltagande observation beskriver mer om forskarens sätt att tänka och arbeta, än ordet fältarbetare gör. Samtidigt som man observerar och studerar människorna så interagerar man med människorna och deltar i deras interaktion. Antropologiskt fältarbete kallas även för etnografi och som "betonar att forskaren går in i främmande världar och gör dem begripliga" (Fangen, 2013, s 29). En etnografs syfte är att kunna visa hur ett socialt handlande i "en" värld kan bli begriplig i "en annan" värld.

Huvudsyftet med deltagande observationer är att kunna beskriva vad människor gör och säger i sammanhang som inte har strukturerats av forskaren. Som en deltagande observatör studeras vilka aktiviteter som sätts igång, vilka som finns närvarande, vilka profiler och positioner de

har och vad de säger, utan att behöva ställa någon direkt fråga till dem (Fangen, 2013). Som en deltagande observatör måste du ”engagera dig i de människor du studerar och delta i samspel och samtal med dem. Du kan inte ställa dig utanför deras värld genom att inta en renodlad åskådarposition, där du endast noterar intrycken av vad de säger och gör” (Fangen, 2013, s 31). När deltagande observationer används som forskningsmetod är det mycket viktigt att kunna kombinera de båda handlingsprinciperna, dvs. att först involveras i samspel med andra och sedan samtidigt iaktta vad som händer runt omkring. För att få ett trovärdigt data måste observatören delta och inte bara iaktta. Fördelar med deltagande observation än andra metoder är att genom fältarbete komma närmare in på människors verklighet och få personlig kunskap om dem. Detta kan förbättra förståelsen och tolkningen av fältet (Fangen, 2013).

Enligt Merriam (1994) är deltagande observation en mycket viktig metod när det gäller att samla in information under en fallundersökning. Observationen ger en förstahandsbeskrivning av den rådande situationen som studeras och när den senare kombineras med intervjuer och källanalys möjliggör den en holistisk tolkning av situationen. Merriam anser också att observation är den bästa tekniken att använda, när personer inte vill eller kan prata om det forskaren är intresserad av att veta (Merriam, 1994).

5.3.2 Fokusgruppintervjuer

”Fokusgrupper är en forskningsteknik där data samlas in genom gruppinteraktion runt ett ämne som bestämts av forskaren” (Morgan, 1996, s 130). Genom fokusgruppintervjuer kan ”forskaren få en inblick i hur kunskap och idéer utvecklas och används i en viss kulturell kontext” (Wibeck, 2000). Fokusgruppintervjuer kan dels användas för att studera ett innehåll, som exempelvis deltagarnas tankar, åsikter, attityder, uppfattningar och argumentationer och dels för att studera själva interaktionen mellan deltagarna.

Fokusgruppintervjuer kan göras strukturerade och ostrukturerade. Skillnaden mellan en strukturerad och en ostrukturerad fokusgruppintervju är att ju mer forskaren styr interaktionen i gruppen, desto mer strukturerad anses den vara. I en ostrukturerad finns inte en rad specifika frågor som måste besvaras utan syftet är att lyssna på deltagarnas åsikter, tankar och intressen och detta innebär att gruppdeltagarna i så stor utsträckning som möjligt får tala fritt med varandra och inte med forskaren. Målet med fokusgruppintervju är en fri diskussion bland deltagarna, dels för att kunna studera interaktionen och argumentationen dem emellan och dels för att komma åt tankar och idéer som dyker upp spontant. Huvudsyftet är att lyssna till vad gruppdeltagarna själva tycker är viktiga aspekter av ett visst ämne (Wibeck, 2000).

När det gäller hur många fokusgruppintervjuer som behövs i en studie och hur många gruppdeltagare som ska delta i varje intervju menar Wibeck (2000) att tre fokusgruppintervjuer är ett minimum för att kunna analysera materialet och att inte färre än fyra och inte fler än sex deltagare per intervju är att rekommendera. Minimiantalet kan teoretiskt styrkas av vad Simmel (Wibeck, 2000, s 50-51) säger om triader. ”När en grupp består av tre personer kommer var och en att fungera som medlare mellan de andra två. Den tredje parten kan också försöka hålla sig utanför och vara oberoende av de andra två eller välja att spela ut de andra två mot varandra. I en triad finns inbyggda spänningar, som man gör klokt i att undvika genom att planera för fokusgrupper med minst fyra deltagare”.

Fokusgruppintervjuer kan kombineras med deltagande observation i de miljöer som är aktuella för studien och på så vis kan en mer koncentrerad insikt fås om hur de intervjuade perso-

nerna tänker, upplever och resonerar kring ett visst ämne. Genom en analys av data från fokusgrupper kan forskaren studera den sociala interaktionen i gruppen och hur de har resonerat sig fram till en gemensam syn på något eller att de helt enkelt inte är överens (Wibeck, 2000).

5.3.3 Triangulering

Inom etnografin är triangulering ett begrepp som ofta används och som innebär att forskaren använder sig utav flera olika metoder i sin undersökning för att därigenom få ökad trovärdighet i sitt resultat (Andreasson & Asp-Onsjö, 2009).

Enligt Wibeck (2000) kan fokusgruppintervjuer kombineras med deltagande observationer i de miljöer som är aktuella för studien. Det som kan uppnås genom att kombinera en etnografisk studie med fokusgruppintervjuer är i första hand att få en inblick i hur deltagarna tänker och resonerar kring ett givet ämne.

5.4 Analysmetod

Studiens teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp har legat till grund då tolkning, bearbetning och analysering av materialet har gjorts. De material som samlades in för analys var dels fältanteckningar som gjordes under klassrumsobservationerna, ljudinspelningar vid fokusgruppintervjuerna samt observationer av intervjudeltagarnas interaktion och argumentation som skrevs ner i samband med fokusgruppintervjuerna.

5.4.1 Deltagande observationer

Efter varje klassrumsobservation renskrevs fältanteckningarna i en loggbok. Aspers (2007, s 116) anser att ”anteckningar är det medium i vilket skeenden i fältet blir till empiriskt material”. Han skriver också att fältanteckningarna syftar till att ge en beskrivning av vad som händer i fältet, vem som säger vad, i vilka situationer det sker, hur miljöerna ser ut samt de intryck som forskaren upplever i fältet. Fältanteckningar måste ge en helhet, en bakgrund, en översikt och ett djup och djupet kommer då fältanteckningarna riktar in sig mot det område och den teori som studien syftar till.

I samband med anteckningarna gjordes även en fortlöpande analys och enligt Kullberg (2004) behöver etnografen kunna skriva narrativa, beskrivande, analyserande och tolkande fältanteckningar för att den fortlöpande analysen ska vara möjlig. Vid den fortlöpande analysen prövades olika tankar och teorier och nya frågeställningar ställdes. Kullberg (2004, s 181) skriver att vad som sker i den fortlöpande analysen är en öppen kodning och att det är viktigt att etnografen ständigt ställer sig frågor som ”Vad uttrycker de data som framtagits” och ”Vilken del av den framväxande teorin indikerar denna händelse/händelserna?” Dessa frågor tvingar etnografen att tänka och att generera koder. Vid kodningen av denna analys användes både numreringar och färgmarkeringar för att tydliggöra och kategorisera innehållet i analysen (Kullberg, 2004).

Som hjälp att tolka materialet och analysen användes Fangens beskrivning av olika tolkningsnivåer. Den första nivån av tolkning är det som upplevdes och konstaterades under observationerna det vill säga den narrativa och beskrivande delen av fältanteckningarna. Den andra nivån av tolkning är forskarens egna tolkningar av de beskrivna händelserna och iaktta-

gelserna utifrån studiens teoretiska utgångspunkter och den tredje graden av tolkning innebar tolkning av dolda, underliggande drivkrafter och intressen samt kritisk tolkning (Fangen, 2013).

5.4.2 Fokusgruppintervjuer

Fokusgruppintervjuerna spelades in med ljud och ljudinspelningarna transkriberades. Transkriptionerna gjordes i nära anslutning till fokusgruppintervjuerna då deltagarnas röster och intervjuernas innehåll var färskt i minnet. Att transkribera är en aktivitet som tar mycket tid. Wibeck (2000) skriver att om intresset för fokusgruppintervjuerna är innehållet men samtidigt interaktionsstrukturen i gruppen, så kan en grov transkription göras först och sedan transkribera om de intressanta partierna till en mer detaljerad nivå. Då syftet med fokusgruppintervjuerna var både innehållet samt interaktionen mellan deltagarna gjordes först en grov transkription av fokusgruppintervjuerna. En mer detaljrik transkription gjordes sedan där det blev mycket diskussioner och intressanta åsikter och tankar under intervjuernas gång.

Syftet med analysen av fokusgruppsintervjudata var att komma åt innehållsliga aspekter av vad som sägs och analysen började så fort materialet samlades in från den första intervjun. Wibeck skriver att datainsamling och analys är parallella processer och att analysen av fokusgruppsdata handlar om ”att koda materialet, dela upp det i enheter och söka efter trender och mönster” (Wibeck, 2000, s 88).

Innehållsanalyser kan antingen vara vertikala eller horisontella (Wibeck, 2000). Till denna analys av fokusgruppsdata användes en horisontell analys, vilken är lämplig när flera grupper av lärare talar om samma sak. Den horisontella analysen innebär att ämnen kommer igen i alla grupper och att de redovisas. Det centrala i analysprocessen är ”att finna mönster, göra jämförelser och kontrastera olika data mot varandra” (Wibeck, 2000, s 97). Jämförelser görs både inom en grupp och mellan flera grupper.

5.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabilitet och validitet handlar om studiens tillförlitlighet och hur pålitliga och sanna resultaten egentligen är. Stukat (2005) beskriver att reliabiliteten i studien handlar om kvaliteten på mätinstrumentet och hur bra instrumentet är på att mäta. Validiteten i studien handlar om mätinstrumentet verkligen mäter det som det är avsett att mäta. Enligt Stukat (2005, s 128) är validiteten ”svår fångad och mångtydig men ändå grundläggande för undersökningens värde”. Aspers (2007, s 247) menar att en ”låg reliabilitet innebär per definition låg validitet. Med andra ord om man mäter det man mäter dåligt så kan man inte mäta något alls”. Generaliserbarheten i en studie innebär om resultatet kan generaliseras eller om det endast gäller den undersökta gruppen. Stukat (2005) skriver om en relaterbarhet som är en svagare form av generalisering och det innebär att en noga beskrivning görs av fallet i studien i förhållande till liknande situationer för att andra ska kunna göra jämförelser med egna situationer.

Denna kvalitativa studies mätinstrument var deltagande observationer och fokusgruppintervjuer. Vid fokusgruppintervjuerna användes ljudinspelning och vid transkriberingen av ljudinspelningarna, lyssnades inspelningarna på flera gånger för att undvika eventuella feltolkningar, som skulle kunna ge ett sämre reliabilitet. Kvale (2000) resonerar kring den transkriberade intervjuens reliabilitet och validitet och framhäver att det är av stor betydelse att forskaren är uppmärksam på hur intervjun skrivs ut, har stor betydelse för hur den kommer att

tolkas. En fara för validiteten i fokusgruppsstudier är om deltagarna inte säger det de tänker på grund utav gruppsytryck, osäkerhet eller för att överdriva för att göra intryck eller övertyga de andra deltagarna om en viss åsikt (Wibeck, 2000).

De deltagande observationerna upplevdes som pålitliga eftersom observatören var mitt ute i fältet och bevittnade hur verkligheten såg ut i klassrummen. Däremot är det tveksamt om någon annan hade observerat i klassrummen och sett samma saker. Reliabiliteten handlar om i vilken utsträckning resultaten kan komma att upprepas. Kommer studiens resultat att ge samma resultat vid en upprepning? Merriam (1994, s 180) anser ”att reliabiliteten är ett problematiskt begrepp inom samhällsforskningen, eftersom människans beteende inte är statistiskt utan föränderligt”. En upprepning av en kvalitativ studie kommer inte att visa identiskt resultat, men för att öka trovärdigheten i denna studie har en metodologisk triangulering används då frågeställningarna har blivit belysta från flera håll och då flera metoder har använts. Resultaten från de deltagande observationerna och fokusgruppintervjuerna har jämförts och på så sätt stärker det forskarens resultat. Merriam (1994) menar att motivet bakom en metodologisk triangulering är att den ena metodens svaga sidor ofta är den andras starka sidor och genom att kombinera metoder så kan forskaren dra nytta av alla fördelarna med metoderna och samtidigt ha kontroll över metodernas nackdelar. För att stärka studiens trovärdighet ytterligare fick de personer som var inblandade i studien ta del av och ge synpunkter på studiens resultat.

Merriam (1994, s 61) menar att ”eftersom generalisering i statistisk bemärkelse inte är ett mål för kvalitativ forskning är det inte nödvändigt eller ens legitimerat att göra det i kvalitativ forskning”. Resultatet i denna studie kan inte generaliseras till andra skolor, vilket inte heller var syftet, utan syftet var snarare utifrån ett lärarperspektiv att ge en djupare förståelse inom ett område där det redan finns kunskaper. På så vis ges möjligheter att kunna se saker och ting ur andra synvinklar som kan leda till att nya tankar och nya kunskaper bidrar till ett annat agerande gällande relationer, förhållningssätt och arbetssätt mellan lärare och nyanlända elever. Detta resultat kan inte generaliseras för alla nyanlända elever, men det är fullt möjligt att se mönster hur och på vilket sätt lärarna ger eleverna förutsättningar för samspel, kommunikation, delaktighet och skolframgång.

5.6 Etiska aspekter/överväganden

Strävan har varit att följa de forskningsetiska principerna om informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet, som Vetenskapsrådet (2007) förespråkar.

Alla berörda lärare informerades om studiens syfte, villkor samt att deltagandet i studien var frivilligt och att deltagarna hade rätt till att avbryta sin medverkan när som helst de så önskade. Informationen om studien gavs både muntligt och skriftligt och den skriftliga informationen översattes till de nyanlända elevernas modersmål. Varje mentor till respektive klass informerade eleverna och ett brev skickades med hem där föräldrarna skulle ge ett skriftligt godkännande om deras barn fick delta i studien. För att vara extra tydlig i informationen fick studiehandledarna i uppdrag att ringa hem till elevernas föräldrar och informera om brevet de fick med sig hem samt kunna svara på frågor som föräldrarna eventuellt hade. Samtliga deltagare, både elever och lärare, har själva samtyckt till sin medverkan i studien samt på vilka villkor de ville delta och hur länge de ville delta. På detta sätt följdes både informationskravet och samtyckeskravet.

Hänsyn har tagits till både konfidentialitetskravet och nyttjandekravet, genom att inte ange aktuell kommun, skola, elever eller lärare. Samtliga deltagare i studien har största möjliga konfidentialitet och alla namn kommer att vara fingerade. Elever, föräldrar och personal fick kännedom om att den information som finns om enskilda elever och lärare endast kommer att användas för forskningsändamål.

Etiska dilemman finns i all forskning och en fråga som är ständigt återkommande är om den metod som har använts är etisk riktig. Enligt Wibeck (2000) kan fokusgrupper sägas vara mer etiskt tilltalande än intervjuer som i högre grad är mer styrda. I fokusgruppintervjuer får människor oftare komma till tals på villkor som är deras egna och eftersom det handlar om samtal i grupp kan deltagaren välja att avstå från att säga något när gruppen kommer in på områden som kan upplevas mer känsliga. I studier där deltagande observationer har använts som metod kan etiska dilemman upplevas som mer besvärliga just därför att som observatör komma närmare in på de som observeras samt att observatören måste förhålla sig till dem under en längre tid och i många olika situationer. Därför är det mycket viktigt hur observatören reflekterar över sitt sätt att avancera både i kontakten med de som observeras, i sättet hur de presenteras i studien samt hur observatören förvarar forskningsdata (Fangen, 2013).

6. Resultat

Följande resultatsammanställning är uppdelat i två delar, den första är resultaten från de deltagande observationerna och därefter följer resultaten från fokusgruppintervjuerna.

6.1 Resultat av deltagande observationer

Resultatet från deltagande observationerna innehåller sex underrubriker. Den första är en beskrivning av lärarnas relationer till nyanlända elever och därefter en beskrivning av lärarnas förhållningssätt till nyanlända elevers förkunskaper. Den tredje innehåller lärarnas förhållningssätt till elevernas behov i undervisningen följt av nyanlända elevers stöd i undervisningen. De två sista underrubrikerna beskriver lärarnas förhållningssätt till inkludering av nyanlända elever samt lärarnas förväntningar på nyanlända elever.

6.1.1 Lärarnas relationer till nyanlända elever

Under nästan alla observationer i klassrummen uppmärksammade lärarna de nyanlända eleverna lite extra genom att prata med dem, lyssna på dem och stötta dem på olika sätt. Lärarna var mycket noga med att under lektionen återkoppla flera gånger till de skriftliga instruktionerna, som stod på tavlan, samt att de stämde av ett par gånger varje lektion med eleverna om de hade förstått eller om de hade några frågor. Lärarna gav dem tydlig bekräftelse och uppmuntran på det de hade gjort. När studiehandledaren fanns på plats i klassrummet fungerade hon/han som en länk mellan eleven och läraren. Om det inte fanns någon studiehandledare i klassrummet försökte eleverna förklara och tolka för varandra.

Vid några undervisningstillfällen blev det så att lärarna fick ha mycket fokus på ordning och regler och att det skulle vara lugnt i klassen. Vid dessa tillfällen togs ingen extra kontakt med de nyanlända eleverna och det blev heller ingen återkoppling eller bekräftelse under lektionen. Lärarnas fokus var att få arbetsro i klassrummet och förmedla undervisningens innehåll. Något större samspel visade sig inte mellan lärare och nyanlända elever förutom att några blev

tillrättavisade ett flertal gånger och några satt tysta och sa inget under hela lektionen. Vid senare tillfällen planerade samma lärare undervisningen med att låta eleverna arbeta ihop i mindre grupper istället för i en helklass. Resultatet av detta blev en lugnare miljö i klassrummet samt att de nyanlända eleverna blev mer delaktiga när de fick arbeta ihop med andra elever som pratade samma modersmål. På detta sätt fick också lärarna bättre kontakt med sina elever och fler möjligheter att gå runt i de olika smågrupperna och prata med eleverna och ge de feedback och uppmuntran.

De undervisningstillfällen där läraren tog mer kontakt med de nyanlända eleverna och lärde känna eleverna ledde till att eleverna kände sig mer trygga och blev mer delaktiga under lektionerna där de vågade ställa frågor och svara på en del frågor. Vid de tillfällen där lärarna hade en viss bakgrundsinformation kring elevernas tidigare bakgrund, upplevelser och erfarenheter visade lärarna en större förståelse för eleverna i bemötandet och i undervisningen. En tydlig funktion i klassrummen var språkets betydelse och i klassrummen där många språk tilläts gynnades både relationerna mellan lärare och nyanlända elever men också relationerna mellan eleverna. Under samtliga undervisningstillfällen observerades att det fanns ett hjälpande och stöttande klimat i klassrummen, där eleverna hjälpte varandra med språk och kommunikation och detta upplevdes som en rik tillgång i klassrummen.

6.1.2 Lärarnas förhållningssätt till nyanlända elevernas förkunskaper

Under samtliga observationer visade det sig att alla elevernas språkkunskaper togs tillvara i undervisningen. De nyanlända eleverna fick använda sitt modersmål i den mån de ville och om det inte fanns någon studiehandledare vid det undervisningstillfället så kollade flera av lärarna med eleverna om de hade förstått med hjälp av att klasskompisarna översatte till dem. Under en observation i en klass där de hade NO hade läraren en genomgång om ekosystem, fotosyntes och förbränning och i klassen fanns en elev som nyss hade börjat och där lärarna inte hunnit kartlägga elevens tidigare kunskaper i alla ämnen. Under genomgången blev eleven ivrig och började prata på sitt modersmål, studiehandledaren fanns i klassen och översatte det hon sa vilket var en förklaring till hur fotosyntesen fungerade. Eleven hade kunskaperna men kunde inte uttrycka de på svenska, vilket studiehandledaren hjälpte till med. Eleven blev överlycklig över att kunna visa sina kunskaper på sitt modersmål. I klassrummen fanns alltid iPads och datorer att tillgå där eleverna kunde söka information eller göra översättningar.

Vid flera av observationstillfällena hade lärarna tillsammans med eleven och studiehandledarna kartlagt elevens tidigare kunskaper och därefter anpassat undervisningens innehåll till eleven. Anpassningen kunde exempelvis vara att lektionens instruktioner och innehåll fanns skriftligt både på svenska och på elevens modersmål eller att olika texter som eleverna skulle jobba med var anpassade utifrån elevens behov och förutsättningar.

Vid en observation i en klass där det gick fyra nyanlända elever tog läraren hjälp av en av de nyanlända eleverna, som hade tidigare kunskaper i ämnet. Vid just det tillfället fanns ingen studiehandledare i klassen så läraren tog tillvara på elevens förkunskaper och språkkunskaper och på så sätt fick de andra nyanlända eleverna kunskaper på sitt modersmål samt att andra elever i klassen lärde de nyanlända svenska ord och begrepp.

Vid flera observationer hade inte lärarna hunnit kartlägga elevernas tidigare förkunskaper och där framgick det inte heller någon individanpassad undervisning. Vid dessa observationer fanns ingen studiehandledare närvarande utan kompisarna i klassen försökte att förklara.

Detta resulterade i att innehållet i lektionerna och dess uppgifter upplevdes för svåra för eleverna, så att eleverna i stort sett satt av lektionstiden.

6.1.3 Lärarnas förhållningssätt till elevernas behov i undervisningen

En tydlig struktur och ett tydligt upplägg på undervisningen genomsyrade nästan alla observationstillfällen. Instruktioner gavs både muntligt och skriftligt och för det mesta fick de nyanlända eleverna instruktionerna muntligt av studiehandledaren eller av kompisar och skriftligt på både svenska och deras modersmål.

Individanpassad undervisning visade sig under flera observationstillfällen och då i samband med att studiehandledaren var på plats. Vid flera observationstillfällen uppmärksammades att lärarna höll sig nära de nyanlända eleverna i klassrummen samt att de ofta hade ögonkontakt med eleverna. Upplevelsen var att lärarna var lyhörda och ingav en tillit och en trygghet samt att de ville finnas nära till hands om eleverna ville ha hjälp eller bekräftelse på något.

Under lektionerna arbetade eleverna en del självständigt men också en del kollaborativt. Det kollaborativa arbetssättet gynnade de nyanlända eleverna på så sätt att de tillsammans med kompisar samarbetade och lärde tillsammans samt att de i klassrummen blev mer delaktiga både socialt och kommunikativt. Eftersom flera av lärarna och studiehandledarna behärskade flera språk gynnade det speciellt de nyanlända eleverna, vilket kom väl till pass i klassrummen.

Lärarna försökte så gott det gick att tillgodose alla elevers olika behov i klassrummen. Ofta upplevdes det svårt för läraren att hinna med alla behov, då det i klassen fanns elever som hade lite eller ingen skolbakgrund, elever som ännu inte knäckt läskoden, elever som hade svårt att koncentrera sig, elever som avvek från lektionerna, elever som det var svårt att få kontakt med, elever som ofta hamnade i konflikter och elever som visade utåtagerande sätt. Vid de tillfällen studiehandledaren fanns i klassrummen var upplevelsen att det blev lite lättare och lugnare.

6.1.4 Nyanlända elevers stöd i undervisningen

Samtliga nyanlända elever fick studiehandledning på sitt modersmål ett par gånger i veckan. Hur mycket varje elev fick varierade utifrån elevernas behov. Utöver studiehandledning på sitt modersmål gavs studiehandledning på svenska ett par gånger i veckan.

Stöd i undervisningen som har uppmärksamats är studiehandledning, anpassad undervisning, språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och digitala verktyg.

6.1.5 Lärarnas förhållningssätt till inkludering av nyanlända elever

I samtliga klassrum upplevdes en mycket god stämning där alla var välkomna, oavsett hur länge man hade bott i Sverige eller hur länge man hade gått i skolan. Ingen av de nyanlända eleverna blev under observationerna utsatt av någon nedvärderande attityd eller ifrågasatt av de andra eleverna varför de exempelvis inte kunde svara på vissa saker eller varför de inte kunde läsa. I samtliga klasser rådde ett stöttande och ett hjälpande klimat.

Vid flera observationstillfällen uppmärksammades att lärarna hade svårt att hinna med de nyanlända eleverna i klassrummen, då eleverna hade så olika stora behov. De elever som hade stora behov satt oftast enskilt i ett grupprum tillsammans med studiehandledare.

6.1.6 Lärarnas förväntningar på nyanlända elever

Överlag hade lärarna höga förväntningar på eleverna. Detta observerades genom att lärarna gav kontinuerlig uppmuntran, bekräftelse, beröm och återkoppling och att de förmedlade en tro på att eleverna skulle lyckas.

De höga förväntningar på eleverna visade sig genom lärarnas överlag tydliga planering, där undervisningen anpassades till de nyanlända eleverna och arbetssätten varierades i klassrummen, såsom kollaborativt arbetssätt och språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och där eleverna fick kognitiva utmaningar som var utifrån deras behov och förutsättningar.

6.2 Resultat av fokusgruppintervjuer

Resultatet från fokusgruppintervjuerna innehåller åtta underrubriker. De två första är en beskrivning av lärarnas upplevelser av vad en god relation och vad ett gott förhållningssätt innebär. Den tredje beskriver relationernas betydelse för elevernas lärande och motivation följt av lärarnas förhållningssätt till nyanlända elevers förkunskaper. Därefter kommer en beskrivning av lärarnas upplevelser till nyanlända elevers behov i undervisningen, lärarnas upplevelser till vilket stöd nyanlända elever får och lärarnas upplevelser kring inkludering av nyanlända elever. Den sista underrubriken beskriver vad som är viktigast för att eleven ska få en lyckad skolframgång.

6.2.1 Lärarnas upplevelser av vad en god relation innebär

Samtliga lärare uttryckte att grunden för en god relation är att eleverna känner sig trygga och har förtroende för läraren. Tryggheten kan vara att eleverna våga prata, våga ställa frågor och att lita på läraren. Ett par lärare beskrev att en god relation är:

När läraren är nyfiken på elevens bakgrund, åsikter, tankar och världsbild. Att läraren skapar en god inlärningsmiljö och vågar kommunicera trots elevens eventuellt bristande språkkunskaper. Det är viktigt att läraren måste ha ett utvecklingsperspektiv och att inte enbart fokusera på kunskapskrav och måluppfyllelse.

En lärare tyckte att grunden för en god relation är att läraren har en interkulturell kompetens. En annan lärare uttryckte vikten av att ha ett holistiskt förhållningssätt där fokus är på elevens helhet. Några lärare menade att det är lärarens skyldighet att skapa goda relationer med eleverna och att läraren måste vara lyhörd. Några lärare tyckte att det är viktigt att ha kontinuerliga samtal med eleverna kring elevens förkunskaper och mål och att de tillsammans sätter kort- och långsiktiga mål. Det framkom också att det var viktigt att kartlägga elevernas förkunskaper och att läraren tar del av elevens tidigare kartläggningar för att skapa en så god förutsättning som möjligt för elevens fortsatta lärande.

6.2.2 Lärarnas upplevelser av vad ett gott förhållningssätt innebär

Många av lärarna tyckte att ett gott förhållningssätt innebar en positiv inställning, uppmuntran, ömsesidig respekt, ett välkomnande och ett intresse från både lärare och elever. Det framkom också att läraren måste ha empati och höga förväntningar på eleven samt att ett inkluderande arbetssätt förstärker det goda förhållningssättet. Viktigt var också att lyssna in på elevernas egna tankar och förslag kring sitt egna lärande.

Några lärare uttryckte vikten av att läraren utgår från de erfarenheter och kunskaper som eleven visar att den kan och använder dessa vid anpassningar av undervisningen. En lärare ansåg att ett gott förhållningssätt innebar att läraren kunde ta tillvara på elevernas förmågor, kartlägga deras kunskaper och på så sätt undervisa dem mot skolans mål och kunskapskrav. Samma lärare tryckte på att läraren måste ta hänsyn till elevernas situation och bakgrund men ändå kunna fokusera på sitt uppdrag.

6.2.3 Relationernas betydelse för elevernas lärande och motivation

Samtliga lärare var överens om att goda relationer mellan lärare och elever har stor betydelse för deras lärande och motivation. Enligt lärarna gör de goda relationerna så att lärandet blir mer lustfyllt och att eleven känner en trygghet och bygger upp ett förtroende. Samtliga lärare ansåg att den goda relationen är grunden för en lyckad inläring samt att den motiverar eleverna. En lärare uttryckte att:

Goda relationer är avgörande för alla elever på skolan och trygghet är ett grundläggande behov för alla människor. När det gäller nyanlända elever tror jag att det är ännu viktigare eftersom otryggheten ofta förstärks genom att "allt" är nytt när du är ny i ett främmande land, samt att traumatiska upplevelser och själva uppbrottet från hemlandet förstärker känslan.

Några lärare diskuterade vikten av att bli sedd och bli bekräftad i klassrummet och påtalade att de nyanlända eleverna oftare behövde bli sedda och bekräftade för att inte tappa "tråden" och motivationen. En lärare ansåg att:

Eleven måste känna sig sedd för att bli motiverad till att lära sig, om eleven saknar drivkraften inom sig. Om eleven känner sig trygg och gillar sin lärare bidrar det mycket till motivationen.

Lärarna diskuterade också vilken påverkan dåliga eller negativa relationer har för eleverna och de ansåg att en negativ relation hämmar elevernas inläring genom att eleverna exempelvis inte vågar uttrycka sig eller att visa sina kunskaper. De ansåg också att negativa relationer gör så att det skapas en distans mellan lärare och elever och att det gör att både kommunikationen och fokus på lärandet blir lidande som till slut kan leda till att man tappar eleverna helt och hållet. En lärare tryckte på vikten av goda relationer mellan elever och lärare:

Jag anser att det är oerhört viktigt att det är goda relationer för att lärande ska kunna ske. I dagens skola måste vi förtjäna elevernas respekt och då är goda relationer A och O. Är relationerna dåliga får både elev och lärare arbeta i motvind.

6.2.4 Lärarnas förhållningssätt till nyanlända elevers förkunskaper

Alla lärarna tryckte på att kartläggning av elevernas förkunskaper och att undervisningen individanpassades var otroligt viktigt och att detta kontinuerligt skulle följas upp. En lärare uttryckte att:

För att bäst ta tillvara på elevernas förkunskaper bör en kartläggning göras på elevens modersmål. Även om eleven inte har läst ämnet innan skolstart i Sverige så kan eleven ha vissa ämneskunskaper ändå.

Samtliga lärare poängterade vikten av att samtala med eleverna, att ha en dialog så att lärarna får vetskap om elevernas intresse och erfarenheter. Flera lärare uttryckte att eleverna idag får möjlighet att visa sina kunskaper på sitt modersmål, men de ansåg att de ska få fler möjligheter att visa sina kunskaper på sitt modersmål och då i samarbete med studiehandledaren. En lärare uttryckte att det är enklare för eleven att ta till sig svenska språket om eleven får börja med uppgifter i skolan som knyter an till vad eleven redan kan. Flera lärare stämde in och höll med om att det är viktigt att utgå från det eleven redan kan och bygga vidare med nya kunskaper därifrån. För att bäst ta tillvara på elevernas förkunskaper ansåg en lärare att:

Eleven ska få uppgifter som utgår från elevens referensramar och förkunskaper och att instruktioner och ord/begrepp ska finnas på både svenska och elevens modersmål. De texter som eleven får att jobba med ska kompletteras med både film och bilder för att förtydliga och att eleven kan känna igen ord/begrepp på båda språken.

Några lärare tyckte att med hjälp av skiftande arbetssätt och metoder, såsom språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, kollaborativt arbete, och varierande redovisningsformer kan eleverna få visa sina kunskaper fullt ut.

6.2.5 Lärarnas upplevelser till nyanlända elevers behov i undervisningen

Alla lärare tog upp att den grundläggande informationen om eleven och elevens skolbakgrund som fås vid första mötet med eleven och elevens vårdnadshavare tillsammans med studiehandledare var mycket viktig. All information kring elevens tidigare skolbakgrund och kartläggning av elevernas tidigare kunskaper underlättade lärarnas planering av elevernas undervisning.

Då behoven är så olika stora i klassrummen upplever lärarna att det ofta är svårt att tillgodose nyanlända elevers behov i undervisningen. Lärarna och studiehandledarna samarbetar och planerar undervisning ihop men detta är något som kan bli ännu bättre tycker lärarna. För att täcka hela kunskapsutvecklingen för varje enskild elev önskas också ett samarbete med modersmålslärarna. En lärare tyckte att:

Det viktigast är samarbetet mellan undervisande lärare, studiehandledare och modersmålslärare. För att arbeta övergripande med en elevs kunskapsutveckling är det viktigt att man delar planeringen av undervisningen och att lärare, studiehandledare och modersmålslärare ses som ett team. Alla elever på skolan är allas elever.

För att tillgodose nyanlända elevers behov i undervisningen tycker lärarna att det bra att ta tillvara och utgå ifrån elevernas intressen. Många av lärarna diskuterade elevinflytandet och att det bästa vore att fråga eleverna vilka förväntningar och önskemål de hade på undervisningen för att sedan spinna vidare. Några av lärarna påtalade vikten av att låta eleverna få utöva inflytande av lektionsupplägg och ämnesinnehåll genom utvärderingar och kontinuerliga samtal med lärare och studiehandledare.

Lärarna diskuterade olika arbetssätt och metoder i klassrummen och de ansåg att det som gynnade alla eleverna men framförallt de nyanlända eleverna var språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. De lyfte även vikten av att lära tillsammans och då ofta genom ett kollabora-

tivt lärande, där eleverna i samspel med andra elever blev mer delaktiga både socialt och kommunikativt.

Flera av lärarna påtalade att det var svårt att hitta en ”medelväg” i elevernas undervisning och att den antingen upplevdes för lätt eller för svår, men genom formativa samtal tillsammans med eleven och studiehandledaren kunde lärarna få djupare kunskap om vad eleven upplevde för lätt eller för svårt och därefter anpassa undervisningen. Några lärare ansåg om undervisningen var för svår så behövde eleven få mer stöttning och då är det viktigt att ta reda på vilken form av stöttning som passar bäst.

En lärare poängterade också att det är viktigt att visa på elevens individuella utvecklingskurva. Om undervisningen var för lätt ökade lärarna förväntningarna på eleverna samt visade på tydliga syften och mål men även bedömningsmallar/matriser. En lärare uttryckte att ”vi inte tillgodoser nyanlända elevers behov i undervisningen genom att underlätta undervisningen utan vi lärare ska utmana eleverna kognitivt samt individanpassa undervisningen”.

Elevernas motivation i skolan diskuterades och samtliga lärare var överens om att motivationen är väldigt sårbar – den är lätt att förlora. En lärare ansåg att:

Motivation hos eleverna stärks inte när undervisningen är antingen för lätt eller för svår. Elevernas lärande måste ske i den proximala utvecklingszonen för att elevernas motivation ska höjas och det är lärarnas uppdrag att skapa den förutsättningen.

Lärarna uttryckte också att de tyckte det var svårt att tillgodose elevernas olika behov i undervisningen och att de upplevde att de inte hade rätt kompetens till att kunna möta och hjälpa barn som mår dåligt av olika slag. Lärarna berättade att många av eleverna som fanns i klassrummen hade traumatiska upplevelser med sig i bagaget. Flera av eleverna är ensamkommande barn till Sverige och känslan att försöka leva sig in i hur barn känner sig i trauma tillstånd eller när de kommer ensamma till ett främmande land och kanske inte ens har vetskap om var föräldrarna finns är obeskrivlig menade lärarna. Flera instämde och påtalade hur viktig deras roll som lärare är. För eleverna kanske skolan är den enda fasta tryggheten just då i deras livsvärld.

6.2.6 Lärarnas upplevelser till vilket stöd nyanlända elever får

Samtliga lärare uttryckte att den studiehandledning på modersmål och svenska som nyanlända elever får inte är tillräcklig. Lärarna ansåg att trots den studiehandledning som eleverna har idag och att kompisarna i klasserna hjälper till att stötta och översätta språk så måste fler nyanlända elever ges möjligheter att få visa sina kunskaper på sitt modersmål och få mer språkligt stöd. Då behovet ser så olika ut för varje enskild elev så eftersträvas att det ska vara minst två vuxna i varje klassrum. Detta är dock inte möjligt fullt ut, men lärarna och studiehandledarna uppmärksammar behovet och försöker så gott de kan. Ytterligare stöttning som eleverna får och som påverkar deras lärande och motivation positivt är tydliga instruktioner, bilder, gester, kroppsspråk, upprepa samma saker fast på olika sätt för att tydliggöra för eleverna så att de ska förstå.

Andra stöd som erbjuds eleverna är digitala verktyg, individanpassad undervisning och en form av studiestöd som erbjuds efter skoltid. Digitala verktyg såsom iPads, datorer, smartboard har en mycket positiv påverkan på elevernas lärande och motivation. Med hjälp av olika dataprogram och appar till iPads kan individanpassningen även bli digitaliserad. Studie-

stödet som erbjuds efter skoltid med hjälp av studiehandledare och undervisande lärare har också en positiv inverkan på elevernas lärande och motivation. Lärarna upplever att alla eleverna vill lära sig det gäller bara att hitta rätt väg till varje enskild individ.

6.2.7 Lärarnas upplevelser kring inkludering av nyanlända elever

Samtliga lärare upplevde att inkluderingen av de nyanlända eleverna var mycket positivt. Under den perioden som skolan hade förberedelsegrupper för de nyanlända eleverna upplevdes en "vi och dom" känsla på skolan, då de nyanlända eleverna inte var delaktiga i den ordinarie undervisningen. Känslan av att inte tillhöra sin klass och heller inte vara riktigt med i gemenskapen skapade många negativa känslor och även en del konflikter bland eleverna upplevde lärarna.

Ett par lärare uttryckte att det var svårare att tillgodose alla elevers olika behov i klassrummet nu när det kunskapsmässigt blev en större heterogenitet i klassen och de menade att förberedelsegrupperna var bra på det sättet att alla fick chans att lära i en mindre grupp.

6.2.8 Vad är viktigast för att eleven ska få en lyckad skolframgång

Alla lärare var överens om att lärarna måste ha höga förväntningar på att eleverna kommer att lyckas! Samtidigt behövs trygghet, förtroende, att lärarna är lyhörda samt de goda relationerna mellan lärare och elever för att eleverna ska få lyckad framgång i skolan. En undervisning som är individanpassad samt att undervisningen är på en hög kognitiv nivå där mycket språklig stöttning ges är också framgångsfaktorer. En lärare beskrev att det viktigaste för att eleven skulle få en lyckad skolframgång är:

Att man i undervisningen utgår från elevernas förkunskaper, intressen och erfarenheter. Detta fås genom den goda relationen samt samarbetet mellan ämneslärare, studiehandledare och modersmålslärare.

Flera lärare ansåg att en tydlig och omfattande kartläggning var viktigt för elevernas framgång samt att en kontinuerlig återkoppling skedde mellan lärare och elever. Flera lärare tog upp vikten av att ha en varierad undervisning där lärarna gav eleverna förutsättningar att visa sina förmågor och kunskaper på varierande sätt.

Sådant som kanske tas mycket för givet, ansåg lärarna, men som också påverkar elevernas skolresultat är att eleverna trivs i skolan, har roligt i skolan och känner sig välkomna av både elever och lärare på skolan. En lärare uttryckte att:

Det är många faktorer som påverkar elevernas lärande, bland annat skolmiljön, hemmet, kompisar, föräldrar och kanske det allra viktigaste är läraren och lärarens skicklighet att hantera undervisningssituationen om elever ligger på jättemånga olika nivåer.

Lärarna delade också med sig av sina upplevelser av att inte alltid hinna med elevernas olika behov i klassrummen och att det är många elever i klassrummen som av olika anledningar inte mår bra. De önskade att det fanns fler studiehandledare anställda på skolan där kontakten och kommunikationen mellan elever, studiehandledare och lärare kunde ske kontinuerligt varje dag och som är oerhört viktig för de nyanlända elevernas fortsatta skolgång.

7. Diskussion och slutsatser

Diskussionen inleds med reflektioner kring den forskningsansats och de metoder som användes i studien. Därefter följer en resultatdiskussion och slutligen framförs studiens slutsatser och förslag till vidare forskning.

7.1 Metoddiskussion

Denna diskussion inleds med reflektioner kring den etnografiska forskningsansatsen följt av reflektioner kring metoderna deltagande observationer och fokusgruppintervjuer.

7.1.1 Etnografisk forskningsansats

Den etnografiska forskningsansatsen tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet och det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (KoRP). För att kunna beskriva, analysera och tolka olika processer och sammanhang i skolans värld användes deltagande observationer och fokusgruppintervjuer som metoder. Enligt Fangen (2013) förutsätter ansatsen en längre tids deltagande för att komma till djupet med mönster. Under analysens gång upptäcktes vissa mönster mellan det som observerades och det som intervjuades och förmodligen hade fler mönster och fler djupare mönster uppmärksamats om studien hade pågått under en längre tid.

Att använda triangulering resulterade i ett bra underlag för att validera tolkningarna på studien och för att stärka studiens resultat. Genom att kombinera observation och intervju kunde frågor ställas om sådant som tidigare hade observerats samt en jämförelse göras mellan det som sagts och det som observerats. Detta ledde till en djupare och bredare förståelse av ämnet och gav större möjligheter att bedöma giltigheten av deltagarnas påståenden. Den djupare förståelsen hade varit svår att uppnå om metoden enbart hade varit fokusgruppintervju. De båda metoderna kompletterade varandra eftersom lärarnas sätt att tänka i fokusgruppintervjuerna till stor del bekräftades i observationerna. Fördelen med deltagande observationerna var att kunna komma bakom ”det synliga” med egen delaktighet i pågående processer vilket Nordevall m.fl. (2009) beskriver som en av KoRP:s grundpelare och att man på direkten kan beskriva och rapportera det som observerades.

7.1.2 Deltagande observationer

Att vara både deltagande och observatör ställer stora krav på forskaren, då det krävs att både vara involverad i samspel med andra samtidigt som noggranna iakttagelser görs på vad som händer runt omkring. Att pendla mellan rollerna ute i klassrummen upplevdes svårt, var man i samspel med eleverna så missade man observatörsrollen om vad som händer runtomkring och var man observatör så missades en hel del samspel med eleverna. Efter ett par observationer upplevdes dock att man blev bättre på vad exakt man skulle iaktta. Under observationerna föll det sig så att vissa iakttagelser eller händelser upprepade sig vid andra observationstillfällen eller att det gick att förutspå vad som skulle hända. Trots att man kunde ana förloppet av händelser var det viktigt att försöka fokusera hundra procentigt ändå som deltagande observatör och försöka överraskas och förvånas över det som sker, även efter att man har lärt känna både fältet och deltagarna väl, enligt Fangen (2013).

Under observationerna användes ingen videoinspelning utan enbart fältanteckningar. Upplevelsen av att använda videoinspelning i klassrummen kändes inte etiskt rätt mot eleverna eller lärarna och kontakterna med eleverna hade förmodligen inte blivit lika naturliga som de blev utan videoinspelning. Fältanteckningarna bestod av mina reflektioner och tolkningar av olika händelser och upplevelser i klassrummen, plus ett och annat citat från eleverna och lärarna. Alla fältanteckningar skrevs ner i en loggbok och som analyserades med hjälp av Fangens beskrivning av olika tolkningsnivåer (2013).

7.1.3 Fokusgruppintervjuer

Fokusgruppintervjuerna var ostrukturerade då deltagarna i så stor utsträckning som möjligt fick tala och diskutera med varandra och inte med moderatorn. Det huvudsakliga syftet var att lyssna på deltagarna och höra vad de själva tycker är viktiga aspekter inom ämnet. Fördelen med att välja ostrukturerade fokusgruppintervjuer var att deltagarnas egna intressen kommer fram och kan analyseras. Nackdelen var att diskussionerna ibland upplevdes oorganiserade och att de i sin tur blev svåranalyserade.

Fokusgruppintervjuerna inleddes med ett par öppningsfrågor för att få deltagarna att känna sig avslappnade och att de fick tillfälle att upptäcka att de hade något gemensamt enligt Wibeck (2000). Därefter kom nyckelfrågorna som var de viktigaste för analysen. Intervjuerna spelades in med ljud och fältanteckningar gjordes kring hur interaktionen mellan deltagarna visade sig. Anledningen till varför ljudinspelning valdes istället för videoinspelning var samma som vid observationerna, nämligen att det inte kändes etiskt rätt mot deltagarna samt att lärarna kanske skulle uppleva det svårare att uttrycka sin tankar och åsikter vid en videoinspelning.

Interaktionen mellan deltagarna studerades under fokusgruppintervjuerna och där framkom det att deltagarna för det mesta var eniga och höll med varandra eller flikade in. Några pratade lite mer och oftare än andra men alla fick ordet någon gång. Fördelen med fokusgruppintervjuer är att det är frivilligt att säga något. Tycker man att någon fråga eller ett ämne är känsligt kan man välja att avstå ifrån att säga något, så ur en etisk synpunkt upplevdes fokusgruppintervjuer vara en bättre metod än en vanlig intervju, där den som blir intervjuad känner sig tvingad att svara. En nackdel var att transkriberingen var mycket tidskrävande, då vissa delar i intervjuerna var svåranalyserade. Resultatet av interaktionen mellan samtliga tre arbetslag, var upplevelsen att samtliga arbetslag överlag var samstämmiga kring ämnet.

7.2 Resultatdiskussion

Denna diskussion innehåller fyra underrubriker. De två första beskriver relationernas betydelse för elevernas lärande och motivation och nyanlända elevers lärande och motivation. Därefter en beskrivning av inkluderingens betydelse för nyanlända elever och avslutningsvis vad som är nyckeln till nyanlända elevers skolframgång.

7.2.1 Relationernas betydelse för elevernas lärande och motivation

Att vara lärare handlar inte bara om att känna till vilka metoder för inläring som är mest effektiva eller att ha goda teoretiska kunskaper i vissa ämnen. Att vara en god lärare innebär att läraren har de ämnesteoretiska kunskaperna som behövs, att läraren har förmågan att skapa en god atmosfär i klassrummen, en förmåga att få alla eleverna att känna sig uppskattade, bekrä-

tade och positivt sedda, både för vad eleverna är just nu men också en framtidstro om vad eleverna kan komma att utvecklas till. En god lärare vet vad varje enskild elev behöver för att lära och utvecklas men också när man som lärare ska agera eller när man inte ska agera. Henriksson (2009) anser att läraren måste vara medveten om att relationen mellan elev och lärare både är ömtålig och asymmetrisk.

När goda lärprocesser hos eleverna organiseras brukar diskussionerna oftast kretsa kring olika kartläggningar, undervisningsmetoder, lärarnas ämneskompetens och elevens eventuella behov av anpassad undervisning. Enligt Pianta (Drugli, 2014) är det sällan som elevernas funktion och lärande i skolan kopplas ihop med kvaliteten på relationen till läraren. Enligt Pianta finns dokumentation som visar att relationer mellan lärare och elever är en central faktor när det gäller att gynna elevernas trivsel och positiva beteende i skolan liksom elevernas lust att lära och motivation för skolarbetet (Drugli, 2014). Genom att det finns ett nära förhållande mellan relationerna och lärarens ledarskap i klassrummen kan en insikt om relationernas betydelse bidra till en ökad förståelse av det som händer i klassrummen. En av flera centrala faktorer som samverkar i elevernas lärprocess är att de goda relationerna mellan lärare och elev underlättar elevernas ämnesmässiga och sociala utbyte på både kort och lång sikt (Drugli, 2014).

Goda lärare-elevrelationer får eleverna att göra en större insats i skolarbetet och samarbeta bättre med läraren än när relationerna är dåliga (Drugli, 2014, s 67).

Alla lärarna var överens om att de goda relationerna mellan lärare och nyanlända elever var av stor betydelse för elevernas lärande och motivation. Lärarna ansåg att information kring elevernas tidigare bakgrund, upplevelser och erfarenheter var oerhört viktiga dels för att kunna möta eleven där eleven befinner sig kunskapsmässigt, men också att läraren fick en större empati och förståelse kring elevernas hälsa, hemförhållanden, beteenden och i undervisningen.

Lärare som lyckas etablera goda relationer till sina elever upplever oftare att undervisningen går lättare, då eleverna tycks visa ett större intresse av det som läraren förmedlar. Detta skapar ett bättre samspel i klassen där både elever och lärare deltar aktivt i lärprocessen. I det dagliga skolarbetet räcker det inte enbart med att ha goda relationer utan en förutsättning är att lärarna har goda professionella kvalifikationer samt att relationerna mellan elever och lärare ska fungera så att de bidrar till elevernas lärande (Drugli, 2014).

När lärare har svårigheter med sina relationer till eleverna kan svårigheterna lossna om läraren prövar nya pedagogiska metoder i undervisningen (Drugli, 2014). Detta framkom tydligt under en av observationerna då läraren lade om sin planering och planerade varierade arbetssätt med ett tydligare innehåll i klassen, efter att tidigare lektioner inte hade fungerat och detta gynnade framförallt de nyanlända eleverna som då samarbetade i mindre grupper tillsammans med elever som talade samma modersmål. Drugli (2014, s 68) anser att ”annorlunda ramar än de som gäller till vardags ger andra möjligheter till kontakt och samspel och påverkar lätt även relationen mellan parterna”.

När lärare och elever arbetar tillsammans med en skoluppgift fungerar en god kommunikation och ett positivt samspel även relationsfrämjande Drugli (2014, s 68).

Henriksson (2004) beskriver i sin avhandling hur en positiv pedagogisk relation sekundsnabbt kan avbrytas eller helt raseras genom att lärarna inte är fullt medvetna om sitt ansvar till att bygga och vårda relationerna till sina elever. Hon beskriver att lärare ofta är mycket skickliga

på att identifiera etiska dilemman i klassrummen men samtidigt är det mycket svårt, om snudd omöjligt, att vara fullt medveten om vad som händer i varje del av klassrummet mellan alla eleverna. Hon beskriver också att de moraliska budskap som lärare sänder till sina elever ibland kan vara svårfångade. Budskapen kan både vara omedvetna, oavsiktliga och osynliga.

Van Manen och Li (Henriksson, 2009) beskriver en patisk kunskap som beskrivs som en eftertänksam och taktfull pedagogik och den handlar om de kroppsliga, temporala, relationella och situationsbundna aspekterna av lärande. En patisk förståelse hör mer samman med vad vi känner, upplever eller förnimmar än med vad vi tycker och tänker. En patisk förståelse av pedagogiska relationer och situationer är inte fastställd en gång för alla utan den förändras ”då den är kopplad till sinnesstämningar och till hur vi upplever vår livsvärld” (Henriksson, 2009, s 18). Den patiska kunskapen kan förstås som de moraliska och etiska dimensionerna av att vara lärare. Henriksson skriver i sin avhandling om elevernas upplevelser av misslyckanden i skolan och de misslyckanden handlar inte om de intellektuella misslyckanden utan om hur läraren hanterade dessa misslyckanden som är de patiska dimensionerna av vad som händer i klassrummen. De patiska dimensionerna innefattar vissa kvaliteter och förhållningssätt hos lärarna och det är just ”dessa kvaliteter och förhållningssätt som kan vara avgörande för huruvida den pedagogiska situation som ett klassrum utgör, tillåter goda relationer att växa fram, relationer som gör situationer till ögonblick då lärande är glädjefullt” (Henriksson, 2009, s 18). Under de deltagande observationerna var det just det här att komma bakom det synliga för att kunna förklara vissa situationer och händelser genom att vara deltagande i den pågående processen. Hur och vad säger läraren? Hur och vad gör läraren? Hur tittar läraren på sina elever? Vad och hur signalerar lärarens kroppsspråk och mimik? Befinner man sig någonstans där människor talar ett språk man inte behärskar försöker man förmodligen att förstå människorna med hjälp av deras kroppsspråk, mimik och gester. Lärarnas förhållningssätt, tydlighet och ”utstrålning av trygghet, bekräftelse och uppskattning” är särskilt viktigt för de nyanlända eleverna där otryggheten ofta förstärks genom att allt är nytt när de har kommit till ett nytt land samt eventuellt har upplevt trauman av olika slag.

Cummins påstod att de mänskliga relationerna är nyckeln till allt lärande samt att interaktionen mellan lärare och elever och mellan elever i skolan, är mycket mer avgörande än någon annan undervisningsmetod (Axelsson, 1999). Utan goda relationer finns inget samspel, ingen meningsfullhet, inget motiverande och heller inget framåtsyftande för eleverna och lärarna. I Hatties undersökning (2012) som omfattade flera tusen studier framkom just att bygga goda relationer med eleverna för att främja deras lärande. Lilja (2013) lyfter i sin avhandling betydelsen av de förtroendefulla relationerna mellan lärare och elever, vilka syftar på en särskild sorts relationer som lärare och elever skapar och utvecklar under sitt samarbete i skolan

Von Brömssen (2003) har studerat hur elever med olika kulturella och etniska bakgrunder talar om den mångkulturella skolan och i studien framkom det att elever med utländsk bakgrund dels talar om sig själva som invandrare oavsett hur länge de har vistats i Sverige och dels att eleverna förlägger svårigheter och tillkortakommanden i skolan till sig själva medan elever med svensk bakgrund förlägger dem till skolan. Hur upplever eleverna sig själva? Är de någon? Tillhör de någon? Elever som är flerspråkiga har uttryckt att de upplever den svenska kulturen i skolan och när de kommer hem upplever de kulturen från hemlandet. Speciellt för de tvåspråkiga eleverna är det viktigt att försöka förstå hur eleverna upplever och känner sig samt att vara uppmärksam på att eleverna inte lägger ”skulden” och svårigheterna hos sig själva och upplever skolan som ett misslyckande.

KoRP, det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, studerar delaktighet, kommunikation, lärande och relationer på olika nivåer och sammanhang i skolans verksamhet. KoRP utgår från ett specialpedagogiskt perspektiv med en relationell och inkluderande syn på en skola för alla. Fokus är samspelet mellan skolans organisation och verksamhet och den enskilde eleven. För att ge eleven förutsättningar att nå uppsatta mål krävs en förändring i omgivningen. Det centrala i ett relationellt perspektiv är interaktionen mellan människor – vad som sker i samspelet. När eleverna uppvisar svårigheter ska de inte uppfattas som brister som ska åtgärdas utan det är i första hand lärandemiljön som ska förändras (Ahlberg, 2009, s 115). En grogrund för lärande är undervisning som bygger på kommunikation mellan elever och lärare. Med utgångspunkt i ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv är delaktighet, kommunikation och lärande sammanflätade i skolans sociala praktik där vad och hur en elev lär är beroende av en mängd olika synsätt som måste beaktas samtidigt. Under observationerna och fokusgruppintervjuerna framkom just elevernas delaktighet och kommunikation och lärande som centrala utgångspunkter för elevernas fortsatta utveckling då elevernas svårigheter av olika slag kompenseras med hjälp av studiehandledare på elevernas modersmål, individanpassad undervisning samt varierande arbetssätt och metoder.

7.2.2 Nyanlända elevers lärande och motivation

Lärarna upplevde att det ofta var svårt att tillgodose de nyanlända elevernas behov i undervisningen då behoven var så olika stora i klassrummen samt att lärarna inte hade rätt kompetens till att kunna möta och hjälpa barn som av olika slag mådde dåligt. Brown, Miller och Mitchell (2006) har i sin studie undersökt språkutveckling hos flyktningbarn och påtalar vikten av att alltid ta hänsyn till varje elevs skolbakgrund, elevernas tidigare erfarenheter från livet i deras hemland och deras erfarenheter under flykten till det nya landet. Elever som har varit på flykt bär ofta på trauman och de kan uttryckas på olika sätt med olika känslor och trauman kan dyka upp efter flera år.

Lärarna tryckte på ett bättre samarbete och planering ihop med studiehandledarna, modersmålslärarna samt övriga ämneslärare. Gibbons (2011) framhäver fördelarna och möjligheterna att arbeta ämnesövergripande med både första- och andraspråkselever i klassrummen och betonar att det är språkutvecklande för alla eleverna i klassen. Gibbons (2011) förespråkar även att andraspråkselever måste få en undervisning där språket sätts i fokus i alla ämnen samt ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som också är språkutvecklande för alla eleverna i klassen.

Under samtliga observationer uppmärksammades att alla elevernas språkkunskaper togs tillvara i klassrummen. Språket sågs som en rik tillgång i klassen där eleverna hjälpte varandra så gott det gick med att översätta och förklara. I många av klassrummen uppmärksammades att lärarna såg eleverna som rika resurser där elevernas kunskaper togs tillvara och som stöttade de nyanlända eleverna. Med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet är det viktigt med allt lärande att få möta olika perspektiv vad gäller språk och erfarenheter. Enligt Skolverket (2012) är den viktigaste förutsättningen för att eleverna ska få möjligheter att utveckla språk, kunskaper och tankar ett aktivt deltagande i språklig interaktion och språkligt varierande aktiviteter i undervisningen där lärande alltid sker i relation till ett socialt, kulturellt och historiskt sammanhang. Språkets betydelse upplevdes mycket positivt och i klassrum där många språk tilläts, uppmärksammades under observationerna att både relationen mellan lärare och nyanlända elever samt relationer mellan eleverna gynnades. Detta arbetssätt och synsätt som stärker elevernas lärande och motivation kallas i det sociokulturella perspektivet för ett situerat lärande, där lärande äger rum i ett sammanhang. Vygotsky (2001) framhåller lära-

rens betydelse i lärandeprocesserna och anser att allt lärande bygger på interaktioner mellan människor och att det är just i interaktionerna som människorna utvecklas.

En pedagogisk kartläggning av elevernas förkunskaper ansågs mycket viktigt vid planeringen av elevens fortsatta undervisning. Lärarna förespråkade om att ta tillvara på elevernas intressen och utgå därifrån. Kartläggningsmaterialet fokuserar på att fånga upp vad eleven kan, utifrån tidigare erfarenheter och på ett utforskande sätt. Elever som har lite eller ingen skolbakgrund sitter inte som oskrivna blad i klassrummen, utan de eleverna har otroliga erfarenheter, upplevelser och kunskaper med sig som gör att de kan känna igen sig i skolans värld. Flera av lärarna ansåg att då många av de nyanlända eleverna har kunskaperna men inte kan uttrycka de på svenska så ansåg lärarna att fler elever måste få fler tillfällen och möjligheter att visa sina kunskaper på sitt modersmål. Studiehandedarnas roll är mycket viktig för att kunna vara länken mellan eleven och läraren. Kartläggningen av elevernas kunskaper ska anpassas till elevernas bakgrund och börja övergripande för att sedan fördjupas så långt som möjligt utifrån elevens behov och förutsättningar. Enligt Skolverkets Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever (2014) ska kartläggningen inte ske vid något enstaka tillfälle utan kartläggningen måste genomföras steg för steg och vara ett kontinuerligt verktyg för att fånga upp elevernas lärande. Lärare och elever behöver få tid dels för att eleven ska kunna visa sina kunskaper och dels för att skolan ska kunna dokumentera dem.

Om lärarna tror att eleverna kan lyckas ökar motivationen och möjligheter till att nå målen enligt Thomson och Wery (2013). Lärarna måste tro på sina elevers förmågor och kapacitet och veta att lärarnas relationer och attityder till eleverna påverkar deras inställning både till sitt lärande och till skolan. Man hör ibland lärare beskriva några elever i klassen som passiva, omotiverade och ibland även utåtagerande och hur stärker man motivationen hos de eleverna? Ibland kan det vara så att relationen mellan lärare och elever är negativ och då kan följden bli att lärarna sänker förväntningarna hos dessa elever istället för att ha kvar höga förväntningar. Thomson och Wery (2013) menar att det är viktigt att möta eleverna som visar ett ointresse för skolan där de befinner sig just då. För att öka elevernas motivation bör lärarna börja med enkla mål som eleverna kan nå genom att individanpassa och ge kognitivt utmanande uppgifter och aktiviteter, som eleverna själva kan lösa och delta i. Genom detta kan eleverna börja känna att de är kompetenta och stärker sin självkänsla att de kan. Forskning visar att när elever upplever att de har lyckats klara vissa mål så stärker det deras motivation. Elever som tidigare har många misslyckanden bakom sig lever med en känsla att de inte kan lära sig och detta resulterar i en låg motivation enligt Thomson och Wery (2013). Detta kan också medföra att eleverna börjar skolka, bli ofokuserade och utåtagerande och den onda cirkel som då uppstår kan bli svår både för eleverna men också för lärarna att komma ur. För de eleverna med låg motivation är det viktigt att stärka deras självbild och självkänsla.

Samtliga lärare i fokusgruppintervjuerna hade tron om att alla elever kan lyckas och hade höga förväntningar på eleverna. Detta visade sig tydligt under observationerna då lärarna överlag hade tydliga planeringar med tydliga instruktioner, anpassad undervisning till de nyanlända eleverna samt att arbetssätten varierades i klassrummen. Det lärarna upplevde svårt var att tillgodose elevernas olika stora behov i klassrummen samt att många elever mådde dåligt av olika anledningar.

För att tillgodose nyanlända elevers olika behov i undervisningen ansåg lärarna att variera arbetssätt och metoder i klassrummen samt att ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt gynnade inte bara de nyanlända eleverna utan alla i klassen. Så gällde även ett kollaborativt lärande, där eleverna inte enbart lärde sig nya kunskaper tillsammans genom samspel med

andra elever utan de blev också mer delaktiga både socialt och kommunikativt. Studiehandledarna är som tidigare nämnts länken mellan eleverna och lärarna. De stöttar eleverna både språkligt och socialt och efter en tid minskar stöttningen och eleven klarar sig mer på egen hand. För att språkinläringen ska gå framåt måste nivån för andraspråkselever ligga över var eleverna befinner sig enligt Gibbons (2011). Hon poängterar också att det är viktigt att nivån sätts där eleverna får en undervisning som är både meningsfull och utmanande där lärarna utgår från elevernas tidigare förkunskaper. När en elev lär sig något nytt kan de till en början få hjälp av en vuxen. Med tiden blir eleven säkrare och säkrare och den vuxne behöver ingripa först när det uppstår svårigheter. Slutligen klarar eleven det helt på egen hand. Detta är vad Vygotsky benämner för zonen för närmaste utveckling och det innebär att ett framgångsrikt samspel med någon annan elev eller vuxen så hjälper det eleven att komma längre än eleven hade gjort på egen hand (Gibbons, 2013).

Flera av lärarna ansåg att undervisningen måste kännas meningsfull för de nyanlända eleverna. Dels för att eleverna inte ska tappa motivationen under skolarbetet och dels för att innehållet måste vara meningsfullt genom att det har en anknytning till elevernas tidigare erfarenheter och bakgrund.

7.2.3 Inkluderingens betydelse för nyanlända elever

Aktuell forskning om nyanlända elever lyfter fram betydelsen av att mottagande och inkludering av eleverna inte ska skiljas från den övriga verksamheten i kommunerna. Inkluderingen försvåras om de nyanlända eleverna undervisas i egna klassrum under en längre tid och då utan att ha någon större kontakt eller gemenskap med andra elever på skolan (Skolverket, 2013).

För de nyanlända eleverna är inkluderingen i ordinarie undervisning mycket viktig, det visar både forskning och mina deltagande observationer och intervjuer med lärare. Elevernas känsla av att tillhöra en klass och att vara delaktig i gemenskapen har en stor betydelse för eleverna. I klassrummen handlar gemenskap om att man har förtroende till varandra och de regler som gäller, samtidigt som det finns tydliga gemensamma mål. Gemenskap betyder också möten med andras erfarenheter och möjligheter att förändras som person. Det är därför mycket betydelsefullt att elever med olika bakgrunder finns i samma klassrum. Löthagen m.fl. (2012) beskriver lärarens förhållningssätt som ser eleverna som aktiva resursstarka individer samt att det råder en positiv attityd och inställning till flerspråkiga eleverna och att flerspråkighet ses som en tillgång.

En inkluderande skola anpassar sig till elevernas olikheter utifrån deras behov och förutsättningar. Alla lärarna i denna studie strävade efter ett interkulturellt förhållningssätt som också visade sig under observationerna och intervjuerna. Lärarna tog tillvara på elevernas erfarenheter och deras olika kulturella bakgrunder i undervisningen och ett helhetstänk fanns i alla klasser, att alla elever är ”vi” och inte ”vi” och ”de”.

Nyanlända elever inkluderades i sina klasser, där de fick olika stöttning beroende på behoven och tillgång på studiehandledare. Vid ett par observationer uppmärksammades att några nyanlända elever som hade stora behov satt i grupperum och arbetade tillsammans med studiehandledaren. Avsikten av att sitta i ett grupperum var säkert det som ansågs vara det bästa samt att det kan ha varit lugnare för eleven att ta till sig kunskapen. En risk med detta är nog vad som kan kallas för inkluderingens dilemma, då eleverna är inkluderade i klassen men blir exklude-

rade i undervisningen. Detta arbetssätt är förmodligen bara över en tid, tills eleven inte längre behöver den extra stöttningsen utan då klarar sig bättre på egen hand.

Några lärare upplevde att då det är så olika stora behov bland elevernas kunskaper i klassrummen så var det svårt att tillgodose alla och menar att förberedelsegrupperna var bra på det sättet att alla fick en mjukstart in i skolans värld samt möjligheten att få kunskaper i mindre grupper. Flera skolor som har avvecklat förberedelsegrupper har efter en tid valt att gå tillbaka till att ha förberedelsegrupper. Orsaken har bland annat varit att de inte har kunnat tillgodose elevernas olika behov i klasserna. Det som gynnar de nyanlända eleverna på denna skola är att de inte längre blir särbehandlade genom att gå i en särskild undervisningsgrupp, utan att de tillhör sin klass och sin gemenskap på skolan, samt att de möter lärare och studiehandledare som har en inkluderande syn och som ger eleverna det språkliga och sociala stöd som de behöver.

Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2009:3) betonar att lärares bemötande av nyanlända elever också är en fråga om förhållningssätt och attityder och att det är tydligt att det behövs insatser för kompetensutveckling inom detta. Lärarna behöver bli mer medvetna om hur diskussioner kring egna föreställningar och normer, med utgångspunkt i ett normkritiskt perspektiv, kan bidra till att inkluderingen ökar för alla elever (Skolverket, 2013).

7.2.4 Nyckeln till nyanlända elevers skolframgång

Många av elevernas framgångsfaktorer kom fram under resultatpresentationen och resultatdiskussionen. Det som är viktigt för nyanlända elevers skolframgång är att en kartläggning av elevernas förkunskaper görs så snart som möjligt när eleven har börjat skolan för att individanpassa undervisningen. En annan viktig del vid planeringen av elevernas undervisning var att man skulle utgå från elevernas intressen och tidigare erfarenheter för att undervisningsinnehållet skulle upplevas mer meningsfullt och att stärka elevernas motivation. Att ha varierande arbetssätt och alternativa metoder gynnar också nyanlända elevers lärande samt att ha flerspråkiga studiehandledare som fungerar som en länk mellan eleven och läraren. Att ha höga förväntningar på eleverna var något som samtliga lärare var överens om och som stärker elevernas lärande. En undervisning som är på en hög kognitiv nivå där mycket språklig stötning ges ses också som en framgångsfaktor. De goda relationerna mellan lärare och nyanlända elever är också av stor betydelse för elevernas skolframgång. Nyckeln till nyanlända elevers skolframgång handlar också om skolledningens kunskaper, om lärarnas kvalifikationer, om klassrumssituationer, om skolans attityder till flerspråkiga elever och deras familjer och om ”nycklarna” genomsyras av ett interkulturellt perspektiv.

Cederbergs avhandling ”Utifrån sett – inifrån upplevt” (2006) handlar om tolv ungdomar som flydde till Sverige i början eller under sin tonårstid och lyckades genomföra framgångsrika skolkarriärer trots en kort vistelsetid i Sverige. Detta trots att myndighetsrapporter och forskningsresultat visar motsatt resultat. I studien framkommer det att samtliga intervjuade ungdomar tidigare hade en gedigen skolbakgrund från sina hemländer och att samtliga hade trivts i skolan. Samtliga ungdomar flydde sitt hemland tillsammans med sina föräldrar och några var på flykt en tid innan de kom till Sverige. Den tiden var för några både en oviss och en orolig tid. Ungdomarnas framgångsfaktorer i svensk skola var att de hade höga skolambitioner från början och att de hade gjort goda skolprestationer i sitt hemland. De beskriver också relationernas betydelse i studien och de jämförde hur lärare-elevrelationen såg ut i deras hemland och hur relationen såg ut i Sverige. De beskriver relationer med klasskamrater som mycket betydelsefulla där de också fick en del språklig stötning.

För de nyanlända som kommer sent under sin skoltid och som på kort tid förväntas komma ikapp sina kamrater kunskapsmässigt både på ett språk de inte behärskar och i en kultur som är främmande, riskerar att hamna i en särskilt utsatt grupp och få uppleva många misslyckanden då de förväntas att nå målen efter bara några få år i Sverige. En förklaring till detta är att det förmodligen är många elever som inte behärskar undervisningsspråket tillräckligt bra för att kunna använda det till att få nya kunskaper. Att lära sig ett nytt språk tar ett till två år, men att lära sitt ett nytt språk som dessutom är ett skol- och ämnesrelaterat språk kan det ta cirka fem år. Gibbons (2011) förespråkar att ge eleverna med svenska som andraspråk en bättre chans att komma ikapp i undervisningen genom att man undervisar i och lär sig både ämnet och språket parallellt. Använder eleverna ett nytt språk för att lära sig ett meningsfullt innehåll är det ett effektivt sätt att lära sig både språk och ämne samtidigt.

7.3 Slutsatser med specialpedagogiska implikationer

Då många av de nyanlända eleverna mår dåligt av olika skäl känner lärarna sig otillräckliga och vet inte alltid hur de ska förhålla sig till och bemöta eleverna. Elevernas svårigheter måste granskas i relation till hela verksamheten och Ahlberg (2001) anser att eleverna måste ses som en del av skolans sociala praktik och förändringar som berör gruppen och organisationen måste beaktas och övervägas. Hon anser också att "arbetet med att möta alla elevers behov kan därför inte ses som en uppgift för den enskilde läraren eller specialpedagogen utan som en uppgift som involverar hela arbetslaget och hela skolan" (s 164). För att kommuner och skolor ska bli bättre på att ta emot nyanlända elever så krävs det att behörig personal får den kompetensutveckling och det stöd som behövs för att bättre kunna ta emot alla elever på skolan. Om skolans verksamhet ska leda fram till att de kunskapsmässiga, sociala och värderade målen uppnås är det enligt Ahlberg (2001) nödvändigt att lärare överlag har kompetens att arbeta för att möta alla elevers olika behov.

När nyanlända elever kommer till skolan blir inte frågan hur eleverna passar in i skolan, utan hur skolan passar in på eleverna. Det är inte eleverna som ska anpassa sig till undervisningen utan det är undervisningen som ska utgå från eleverna. En interkulturell pedagogik kräver ett genomtänkt förhållningssätt och där utgångspunkten är tron på att göra skillnad. En interkulturell skola bygger på relationer som grundar sig på ömsesidig nyfikenhet och där olikheter ses som en tillgång samt att elevernas språkliga och kulturella bakgrund synliggörs och uppmuntras. En viktig del i ett interkulturellt förhållningssätt är att läraren är tillåtande med olika sätt att tänka och agera, samtala kring aktuella ämnen samt utforska och jämföra olika perspektiv och etnocentriska föreställningar (Lahdenperä, 2010).

Att vara lärare är ett mycket viktigt arbete men också krävande. Lärarnas sätt att fungera har betydelse för elevernas liv på många olika sätt, både nu och i framtiden. Samspelet mellan lärare och elever är otroligt viktigt för att eleverna ska trivas och lära sig i skolan. Allt kommunikativt och allt vad en lärare gör tillsammans med eleverna inverkar på lärare-elev relationen. Nedan följer några avslutande meningar om betydelsefulla lärare:

Lärarna är betydelsefulla vuxna med definitionsmakt över eleverna, och därför är allt samspel med lärarna viktigt för eleverna. Fördelen med att fokusera på relationerna till eleverna är att goda relationer ger samarbetsinriktade och motiverade elever och därför bidrar till att göra lärarens arbete både lättare och roligare (Drugli, 2014, s 123).

7.4 Fortsatt forskning

Denna studie har fokuserat på nyanlända elevers lärande, motivation, inkludering och skolframgång och särskilt fokus har varit samspelet mellan lärare och eleverna och relationernas betydelse samt hur det kan påverka elevernas lärande och motivation. De deltagande observationerna och fokusgruppintervjuerna har skett på skolor som idag redan är flerspråkiga. Det hade varit intressant att göra en liknande studie på skolor som inte är flerspråkiga för att möjligen se om det skiljer sig åt med relationernas betydelse, inkludering av nyanlända elever, alternativa arbetssätt och metoder, samspelet mellan lärare och nyanlända elever, samspelet mellan eleverna och hur det påverkar elevernas skolframgång. En annan fråga som har följt med under hela studiens gång är vad eleverna själva upplever och tycker om skola, relationer, inkludering, misslyckande och skolframgång. En fortsatt studie på detta område fast med ett elevperspektiv och med de deltagande observationerna under en längre tid hade varit intressant.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I Vetenskapsrådet, *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66-84). Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Ahlberg, A. (2009). Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik*. Stockholm: Liber AB.
- Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. (s. 109-127). Lund: Studentlitteratur AB.
- Andreasson, I. & Asp-Onsjö, L. (2009). Talet om pojkar och flickor i behov av särskilt stöd. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. (s. 35-58). Lund: Studentlitteratur AB.
- Aspers, P. (2007). *Etnografiska metoder*. Helsingborg: Liber AB.
- Axelsson, M. (1999). *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs*. Stockholm: Repro Print AB.
- Bergendorff, I. (2014). Nyanlända elever i Sverige. I G. Kästen-Ebeling (Red.) & T. Otterup (Red.), *En bra början – mottagande och introduktion till nyanlända elever*. (s.31-48). Lund: Studentlitteratur AB.
- Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C. (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 7-16). Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Brown, J., Miller, J. & Mitchell, J. (2006). Interrupted schooling and the acquisition of literacy: Experiences of Sudanese refugees in Victorian secondary schools. *Australian Journal of Language and Literacy* 9(2), 150–162.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande – En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Bromma: CM-Gruppen AB.
- Cederberg, M. (2006). *Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sverige i tonåren och deras möte med den svenska skolan*. (Malmö Studies in Educational Sciences No. 22). Malmö högskola.

- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1998). *Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber AB.
- Dovemark, M. (2012). Etnografi som forskningsansats. I J. Dimenäs (Red.), *Lära till lärare – att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. (s. 134-156). Stockholm: Liber AB.
- Drugli, M-B. (2014). *Läraren och eleven – goda relationer ger bättre lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Fangen, K. (2013). *Deltagande observation*. Malmö: Liber AB.
- Gibbons, P. (2011). *Lyft språket lyft lärandet – språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket stärk lärandet – språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur och kultur.
- Henriksson, C. (2004). *Living Away from Blessings – School Failure as Lived Experience*. Växjö Universitet.
- Henriksson, C. (2009). *Klassrumsflyktingar – Pedagogiska situationer och relationer i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Juul, J. & Jensen, H. (2009). *Relationskompetens – I pedagogernas värld*. Stockholm: Liber AB.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lahdenperä, P. & Lorentz, H. (2010). *Möten i mångfaldens skola – interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 338). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Löthagen, A., Lundenmark, P. & Modigh, A. (2012). *Framgång genom språket – verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Morgan, D. (1996). *Focus Groups*. I: Annual Review of Sociology. 22:129-152.

- Nilholm, C. & Göransson, K. (2014). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära sig av forskningen?* FoU skriftserie nr 3. Forsknings- och utvecklingsrapport om inkluderande undervisning utgiven av Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Nordevall, E., Möllås, G. & Ahlberg, A. (2009). Läraren som mentor i en skola för alla. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 167-183). Lund: Studentlitteratur AB.
- Simeonsdotter Svensson, A. (2009). Lärande i förskoleklassens samling. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. (s. 191-212). Lund: Studentlitteratur AB.
- SFS (2010:800). *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2009). *Kvalitetsgranskning av utbildningen för nyanlända elever*. Skolinspektionens rapportserie 2009:3. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2014). *Kvalitetsgranskning av utbildningen för nyanlända elever*. Skolinspektionens rapportserie 2014:3. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolintroduktion på sent anlända elevers villkor*. Göteborg: Center för skolutveckling. Göteborgs stad, 2010. <http://centerforskolutveckling.goteborg.se/sv/vara-uppdrag/nyanlanda/exempel-pa-utvecklingsarbete>
- Skolverket (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012). *Greppa språket – ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013). *Nyanlända elever i fokus*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2014). *Att bana väg för nyanländas lärande – mottagande och skolgång*. Stockholm: Fritzes.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Svenska Unesco (2008). *Riktlinjer för inkludering – att garantera tillgång till utbildning för alla. Del 1 – inläga*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.

- Thomson, M. & Wery, J. (2013). "Motivational strategies to enhance effective learning in teaching struggling students" i Support for Learning. 28:3 (s. 103-108).
- Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Von Brömssen, K. (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevens tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 201). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bilaga 1



GÖTEBORGS UNIVERSITET INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Informationsbrev till elever, lärare och studiehandledare

Jag heter Veronica Eriksson och studerar till specialpedagog på Göteborgs universitet.

Innan examen ska jag skriva en uppsats på magisternivå. Jag ska då undersöka hur relationer och förhållningssätt, mellan lärare och elever, påverkar nyanlända elevers lärande och motivation samt vilken betydelse goda relationer och ett gott förhållningssätt har.

Syftet med studien är att utifrån ett lärarperspektiv belysa hur relationer och förhållningssätt mellan lärare och nyanlända elever kan påverka elevernas lärande och motivation. Särskilt fokus i studien är samspelet mellan lärare och elev samt vilka förväntningar lärarna har på eleverna och vilken betydelse det har för nyanlända elever. Studien avser att belysa vilket stöd nyanlända elever får i undervisningen, men också hur lärarna arbetar för att ta tillvara på elevernas förkunskaper.

När jag skriver uppsatsen kommer inga riktiga namn att användas på elever, lärare, studiehandledare, skola eller kommun. Jag kommer inte heller att använda materialet till något annat än forskning. Det är frivilligt att vara med och om ni ångrar er kan ni när som helst avbryta er medverkan i studien.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

Veronica Eriksson

Tel:

E-mail: veronica.eriksson@xxxxxxxxxxx

Bilaga 2



GÖTEBORGS UNIVERSITET INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Informationsbrev till föräldrarna

Jag heter Veronica Eriksson och studerar till specialpedagog på Göteborgs universitet.

Innan examen ska jag skriva en uppsats på magisternivå. Jag ska då undersöka hur relationer och förhållningssätt, mellan lärare och elever, påverkar nyanlända elevers lärande och motivation samt vilken betydelse goda relationer och ett gott förhållningssätt har.

Under två veckor kommer jag att vara med era barn i skolan och observera samspelet mellan lärare och elever i klassrummet.

Då syftet med uppsatsen är att utifrån ett lärarperspektiv utgå från relationer och förhållningssättens betydelse för nyanlända elevers lärande och motivation så kommer inte någon fokus att ligga på enskilda elevers insatser eller prestationer. När jag skriver uppsatsen kommer inga riktiga namn att användas på elever, lärare, skola eller kommun. Förhoppningsvis kan uppsatsen vara till hjälp för vidare forskning om nyanländas lärande och motivation samt betydelsen för relationer och förhållningssätt.

Det är frivilligt att vara med och om ni ångrar er kan ni när som helst avbryta er medverkan i studien.

Om ni inte vill att jag observerar i ert barns klass kontakta gärna mig eller studiehandledaren.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

Veronica Eriksson

Tel:

e-mail: veronica.eriksson@xxxxxxxxxxxxx

Studiehandledare xxxxxxxxxxxxxxxxx

Tel:

e-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx